



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica 2, 3 Gaspar Correia, com vista à
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário

Orientador: Professor Doutor Gonçalo Manuel Albuquerque Tavares

Júri:

Presidente

Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério

Vogais

Professor Doutor Gonçalo Manuel Albuquerque Tavares

Professor Mestre Luís Manuel de Almeida Duarte

Raquel Machado Pedroso

2016



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica 2, 3 Gaspar Correia, com vista à
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física
desenvolvido na Escola Básica 2, 3 Gaspar Correia, sob a supervisão de Prof. Dr. Gonçalo
Tavares e do Mestre Luís Duarte, no ano letivo de.2015/2016.

Raquel Machado Pedroso

2016

Agradecimentos

O meu muito, muito obrigado

Aos meus pais, pelo apoio, paciência e compreensão com que contribuíram para a superação de todo o meu percurso de formação pessoal e profissional. A eles agradeço a pessoa que sou hoje!

Ao meu irmão, pelas “*batalhas*” constantes, pelo amigo de sempre e pelo valor que lhe atribuo.

À minha querida amiga Ana Sabino, pela sua amizade, pelo exemplo de pessoa que é e pela motivação inicial que nela encontrei.

À Professora Ana Quitério, pelo seu contributo na minha formação, assim como, pelo seu reconhecimento e valorização sistemáticos das minhas capacidades mas, sobretudo, pelo privilégio que me concedeu com a sua amizade.

Aos orientadores de escola e de faculdade, o Professor Luís Duarte e o Professor Doutor Gonçalo Tavares, pela forma e generosidade com que ambos se disponibilizaram para partilhar comigo todo o conhecimento e experiência profissional.

Às minhas colegas de estágio, a Ana Alvito e a Dora Carolo, pela colaboração, respeito e amizade com que nos relacionamos ao longo do ano e que possibilitaram a concretização dos objetivos a que me propus individual e coletivamente.

À minha colega e amiga, Margarida Pereira, pela partilha das vivências e conhecimento ao longo de todo o percurso universitário.

Aos professores da Escola Básica 2, 3 Gaspar Correia, em especial ao Professor Jorge Almeida, à Professora Júlia Forca, à Professora Maria José Molarinho, à Professora Isabel Trole e ao Professor Pedro Silva, que me integraram como igual e me fizeram sentir em “*casa*”.

Às funcionárias, D^a. Cristina e D^a. Maria José, pelo ambiente, pela simpatia e pelo auxílio constante naquele que foi o meu “*local de trabalho*” durante um ano.

Às professoras de Educação Física da Escola Secundária da Portela, a Professora Catarina Pires e a Professora Patrícia Monteiro, pelo exemplo profissional que pude observar ao longo do estágio.

Por último, aos meus alunos da turma do 7^o4^a, pelo desafio constante que me proporcionaram, sem o qual certamente não teria chegado tão longe.

Resumo

O presente relatório é referente ao processo de Estágio Pedagógico que realizei no ano letivo 2015/2016. Este momento de formação caracterizou-se pela minha integração, enquanto professora estagiária, no contexto profissional sob a supervisão pedagógica dos professores orientadores de escola e de faculdade. O processo de lecionação das aulas de Educação Física e das sessões de treino do Desporto Escolar, bem com a Investigação sobre o contexto escolar específico e o acompanhamento da Diretora de Turma permitiram-me conhecer as diversas funções relacionadas com a profissão docente e, consequentemente, a aquisição de uma maior competência pedagógica.

O percurso de descoberta sistemática que vivenciei, aliado à supervisão constante dos professores orientadores de estágio, permitiram-me a consciencialização de todas as dificuldades reais do processo de ensino-aprendizagem e a superação apropriada de cada uma.

Neste relatório pretendo dar a conhecer a experiência por mim vivida ao longo de todo o ano letivo, em cada umas das áreas e subáreas de desenvolvimento a que fui sujeita. Ao longo do ano consegui assimilar com qualidade as competências de planeamento, condução e avaliação através das práticas por mim realizadas, da reflexão constante sobre estas, do estudo autónomo e da partilha de conhecimento que ocorreu sistematicamente entre os elementos do núcleo de estágio. Tais experiências contribuíram para que me tornasse mais competente no desempenho da função docente, processo que deverei manter em constante construção.

A maior conclusão que pude retirar reflete-se ao nível do processo de ensino-aprendizagem que deve estar centrado no aluno, procurando desenvolver a motivação que permitirá a cada um alcançar o seu sucesso.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Análise; Processo Ensino-Aprendizagem; Motivação.

Abstract

This report refers to the Student Teaching Process developed by me in the academic year 2015/2016. This period of formation was featured by my integration, as a teacher in training, in the professional context under pedagogical supervision of the guiding teachers. The Physical Education learning process classes and school sports training sessions, as well as the research on the specific school setting and monitoring of the Class Director allowed me to know the multiple functions related to the teaching job and, consequently, the acquisition of a greater pedagogical skill.

The systematic discovery path experienced by me the teacher in training, attached to the constant supervision of my guiding teachers, allowed me the awareness of all the real difficulties of the teaching-learning process and the appropriate overcoming of each one.

In this report I intend to show my own experience throughout this school year in each one of the areas and sub-areas of development. Throughout the year, I was able to assimilate efficiently the skills of planning, conduct and evaluation through the practices carried out by me, constantly reflecting on these, the self-study and sharing of knowledge that was systematically between stage core elements. Such experiences helped me to become more skilful in the performance of the teaching function, a process which I shall keep in constant construction.

The biggest conclusion I could draw, as far as the development of the teaching-learning process is concerned, is that it should be student-centred, looking forward the development of the motivation that will allow each student to achieve their success.

Keywords: Student Teaching Process; Physical Education; Analysis; Teaching-Learning Process; Motivation.

Lista de abreviaturas

Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide – AEPM	Faculdade de Motricidade Humana – FMH
Avaliação Formativa – AF	Grupo de Educação Física – GEF
Avaliação Inicial – AI	Núcleo de Estágio – NE
Avaliação Sumativa – AS	Necessidades Educativas Especiais – NEE
Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas – CERCI	Orientador de Escola – OE
Conselho Pedagógico – CP	Orientador de Faculdade – OF
Conselho de Turma – CT	Plano Anual de Atividades – PAA
Desporto Escolar – DE	Protocolo de Avaliação Inicial – PAI
Departamento de Educação Especial – DEE	Plano Anual de Turma – PAT
Departamento de Educação Física – DEF	Projeto Curricular de Educação Física – PCEF
Diretora de Turma – DT	Projeto Educativo do Agrupamento – PEA
Escola Básica 2, 3 Gaspar Correia – EBGC	Programa Nacional de Educação Física – PNEF
Encarregados de Educação – EE	Plano Individual de Formação – PIF
Expressão e Educação Físico-Motora – EEFM	Professor Titular de Turma – PTT
Educação Física – EF	Tempo Potencial de Aprendizagem – TPA
Espaço 1 – E1	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT
Espaço 2 – E2	Zona Saudável de Atividade Física – ZSAF
Espaço Exterior – EEx	

Índice

1. Introdução.....	1
2. Contextualização do Estágio Pedagógico	2
2.1. O Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide	2
2.1.1. A Escola Básica 2, 3 Gaspar Correia	4
2.2. A Educação Física na Escola Básica 2, 3 Gaspar Correia.....	5
2.2.1. O Departamento de Educação Física	6
2.2.2. O Núcleo de Estágio de Educação Física	8
2.2.3. A Turma 7 ^ª 4 ^a	9
3. Oportunidades de Formação Particulares do Estágio Pedagógico na EBGC.....	10
3.1. Organização e Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem no 1 ^º Ciclo do Ensino Básico	11
3.2. Organização e Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem no Ensino Secundário	12
3.4. Semana “Professor a Tempo Inteiro”.....	14
4. A Motivação no Contexto Escolar	15
4.1. O Processo Ensino-Aprendizagem.....	15
4.1.1. Planeamento do processo ensino-aprendizagem.....	15
4.1.2. Condução do processo ensino-aprendizagem	20
4.1.3. Avaliação do processo ensino-aprendizagem	31
4.1.4. Perceber a Motivação no Processo Ensino-Aprendizagem.....	36
4.2. Investigar e Inovar para Motivar	38
4.3. A Motivação pela Participação na Escola	43
4.3.1. Motivar através do desporto escolar	43
4.3.2. Motivar através da prática coletiva	46
4.3.3. Motivar através da inclusão	49
4.4. O Contributo da Relação Família-Escola na Motivação do Aluno para o processo ensino-aprendizagem.....	50

5. Conclusão.....	54
6. Referências Bibliográficas.....	57
7. Documentos Consultados	59
8. Legislação Consultada.....	60

1. Introdução

O presente relatório surge no âmbito do estágio pedagógico inserido no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. O seu principal objetivo consiste em promover uma reflexão crítica de todo o processo de formação desenvolvido no estágio pedagógico realizado em colaboração com o Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide, mais especificamente com a Escola Básica 2, 3 Gaspar Correia, durante o ano letivo 2015/2016.

De forma a conferir a aproximação necessária ao futuro na profissão docente, o Estágio Pedagógico define quatro áreas de formação a integrar pelo estagiário: área 1 – organização e gestão do ensino e da aprendizagem; área 2 – inovação e investigação pedagógica; área 3 – participação na escola; área 4 – relação com a comunidade. Estas, de acordo com os objetivos específicos estabelecidos para cada uma delas, serão alvo de reflexão e de análise fundamentada em referências bibliográficas ao longo de todo o documento.

A estrutura deste relatório respeita as orientações expressas no Guia de Estágio Pedagógico do presente ano letivo. Deste modo, iniciarei a sua construção com uma primeira parte de contextualização das condições em que foi realizado, indicando as principais características do agrupamento e da escola, da disciplina de EF na escola, do departamento de Educação Física e da turma que me foi atribuída, com a qual desenvolvi grande parte das atividades.

Seguidamente, realizo uma reflexão crítica sobre o meu percurso em cada uma das áreas, o que foi realizado ao longo do ano, as dificuldades sentidas no meu desempenho, as estratégias utilizadas para as ultrapassar, assim como, o resultado das mesmas e, por último, relacionar cada uma com a minha procura constante pela motivação dos alunos para a EF, por ser este o grande obstáculo que tentei superar.

Por fim, apresentarei uma conclusão sobre o trabalho realizado, salientando algumas das reflexões e aprendizagens resultantes deste ano, as principais dificuldades que existiram e, ainda, aquelas que não foram totalmente superadas, as quais continuarei a trabalhar durante o meu percurso profissional. A forma como fui recebida pelo Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide, pela Escola Básica 2, 3 Gaspar Correia e por toda a sua comunidade será igualmente referida.

2. Contextualização do Estágio Pedagógico

O estágio pedagógico deve decorrer não só sob a responsabilidade referente ao processo formativo dos estagiários mas, também, sob a responsabilidade profissional do estagiário face aos seus alunos, à escola e à sociedade (Guia de Estágio Pedagógico, 2015/2016).

O professor estagiário desenvolverá um módulo de formação, sob supervisão pedagógica, com o intuito de se tornar habilitado profissionalmente para o desempenho de toda e qualquer atividade inerente à sua função como professor de Educação Física (EF), quer do ensino básico, quer do ensino secundário.

“A formação de professores pode ser entendida como o processo contínuo e sistemático de aprendizagem no sentido da inovação, aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saberes-fazer e da reflexão sobre valores que caracterizam o exercício das funções inerentes à profissão docente” (Onofre, 1996; pp.75)

Revela-se, assim, necessário contextualizar o local e as circunstâncias em que todo o processo decorreu.

2.1. O Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide

O Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide (AEPM) pertence ao Concelho de Loures, freguesia da Portela, é constituído por cinco escolas do pré-escolar ao 12º ano, serve ambas as freguesias de Portela e de Moscavide e encontra-se em bairros residenciais da área metropolitana de Lisboa que, não sendo muito diferentes, têm características próprias.

Neste agrupamento existem dois estabelecimentos de ensino com 1º ciclo e jardim-de-infância, a Escola E.B. 1/JI da Portela e a Escola E.B. 1/JI Quinta da Alegria; uma escola com apenas 1º ciclo, a Escola E.B. 1 Dr. Catela Gomes. A Escola E.B. 2, 3 de Gaspar Correia, com 2º e 3º ciclo e, por fim, a Escola Secundária da Portela (sede do agrupamento), com o 3º ciclo e ensino secundário.

Como agrupamento de escolas, o AEPM propõe-se a cumprir a sua função educativa através da promoção de um percurso escolar sequencial e articulado, bem como, através de projetos e atividades a implementar nas diversas escolas que, em conjunto, deverão ter como objetivo a formação pessoal, social e académica de cada um dos seus alunos para a sua correta integração na sociedade (in Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril).

No que respeita às relações estabelecidas com a comunidade é sabido, através da avaliação externa efetuada e da informação presente no Projeto Educativo de Escola, que

o Agrupamento celebra vários acordos e protocolos com instituições educativas públicas e particulares, coletividades e outras, consideradas de interesse para a melhoria do sistema educativo. Assim, como parceiros institucionais o agrupamento tem o Ministério da Educação e Ciência; a Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo; a Equipa de apoio às escolas; a Câmara Municipal de Loures e o Gabinete de segurança do Ministério da Educação e Ciência.

Na comunidade externa o agrupamento tem como parceiros a Câmara Municipal de Loures e juntas de freguesia; associações e coletividades; o Centro de Saúde; o Centro Paroquial do Cristo Rei da Portela; Hospitais; associações de pais; o centro de emprego de moscavide; a Polícia de Segurança Pública “Escola Segura” e a CERCI da Póvoa.

Sucintamente, serão caracterizadas as escolas pertencentes ao agrupamento da portela, segundo a informação presente no Projeto Educativo 2015-2018 e nos *sítes* oficiais de cada estabelecimento de ensino.

Na Escola E.B. 1/JI da Portela funcionam quatro turmas de ensino pré-escolar e uma turma de cada ano de escolaridade do 1º ciclo. Existe uma biblioteca escolar e uma unidade de multideficiência.

Na escola E.B. 1/JI Quinta da Alegria funciona uma turma do pré-escolar, sete turmas do 1º ciclo, oscilando a distribuição de turmas, consoante o ano letivo e uma biblioteca escolar.

Na escola E.B.1 Dr. Catela Gomes funcionam seis salas de aula em horário duplo, num total de doze turmas. Existe também um edifício polivalente e uma biblioteca escolar.

A Escola Secundária da Portela é a escola sede do agrupamento. Inclui oito pavilhões: um deles, gimnodesportivo; o Pavilhão A, funcionando a direção, os serviços administrativos, a biblioteca escolar, a sala de professores, a sala de Diretores de Turma (DT), o gabinete médico e os serviços de reprografia; nos restantes pavilhões estão localizados espaços para as artes, salas de ciências e laboratórios, salas de informática, sala de audiovisuais, um espaço para atividades cénicas, o gabinete do serviço de psicologia e orientação, a papelaria, o bar e o refeitório.

A escola tem capacidade para cerca de mil alunos, distribuídos por dois ciclos de ensino, 3º ciclo e secundário.

Os alunos acolhidos pelo agrupamento são oriundos da freguesia da Portela e de Moscavide mas também de outras freguesias como a dos Olivais ou Sacavém.

2.1.1. A Escola Básica 2, 3 Gaspar Correia

A escola onde desenvolvi a maioria das atividades do presente estágio pedagógico foi a Escola Básica 2, 3 Gaspar Correia (EBGC), situada na Avenida das Escolas, nº9, 2685-204 Portela – Loures. No Presente ano letivo a escola contou com 619 alunos distribuídos por 27 turmas. Do número total de turmas, o 2º ciclo acarreta um maior número correspondendo a um total de 17, sendo as restantes 10 pertencentes ao 3º ciclo. Desta forma, é possível constatar que existem 9 turmas do 5º ano, 8 turmas do 6º ano, 4 turmas do 7º ano, 3 turmas do 8º ano e, por último, 3 turmas do 9º ano.

A escola tem como patrono Gaspar Correia, cronista do séc. XVI e autor da obra “Lendas da Índia”. Esta figura viveu grande parte da sua vida na Índia, onde foi secretário de Afonso de Albuquerque, governador e vice-rei da Índia. Este patrono tem sido fonte de inspiração para diversas atividades já dinamizadas na escola, como as reconstituições históricas e a participação em atividades culturais, ligadas à época dos descobrimentos. O painel patente na entrada da escola dá conta desta personalidade da história.

A EBGC tem cerca de 43 anos de existência e iniciou a sua atividade a 5 de outubro de 1973 como escola preparatória para o ano letivo 1973/74. Como referido acima, a EBGC está enquadrada no Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide, sendo aquela onde se pode notar uma maior degradação dos espaços pelo que me parece prioritária a sua reconstrução.

Nesta escola funcionam sete pavilhões. Os pavilhões A, B C e D destinam-se essencialmente às salas de aula. No pavilhão A funciona uma sala de educação especial. No pavilhão B funciona o CRTIC Loures (informática). No pavilhão C existe a sala de currículos funcionais. No pavilhão D está instalada a biblioteca escolar. O pavilhão E inclui o bar dos professores e dos alunos, a papelaria, a sala de professores e a sala de convívio dos alunos. No pavilhão de entrada estão instalados: o refeitório, a cozinha, a sala de Diretores de Turma (DT) e a coordenação da escola. Por último, a prática desportiva realiza-se no pavilhão desportivo e nos espaços exteriores envolventes. Todos os pavilhões estão ligados entre si por uma galeria coberta e rodeados de espaços abertos.

A escola funciona em dois turnos, que se desenvolvem das 8h30 às 13h30 e das 13h40 às 17h55. No período da manhã há 3 blocos de 90 minutos e no período da tarde 1 bloco de 45 minutos e 2 blocos de 90 minutos. Às quartas-feiras as aulas terminam às 13h30. O período da tarde de quarta-feira é reservado a atividades do Desporto Escolar (DE) e reuniões docentes. As atividades letivas e não letivas decorrem neste período de tempo, à exceção de alguns clubes que poderão funcionar após as 18h00.

2.2. A Educação Física na Escola Básica 2, 3 Gaspar Correia

Com base na experiência de estágio posso afirmar que os órgãos de administração escolar do AEPM valorizam bastante todas as disciplinas e respetivos docentes. No caso específico da EF, esta valorização pode ser reconhecida pois, o agrupamento não tem um Grupo de Educação Física (GEF) mas sim, um Departamento de Educação Física (DEF) ao qual foi dada bastante autonomia para a construção de um Plano Anual de Atividades (PAA) tendo sido implementado à-posteriori ao longo de todo o ano letivo nesta e nas restantes escolas que o constituem. Na sua implementação houve o cuidado em tentar conciliar com as restantes atividades dos restantes departamentos de disciplinas.

Na EBGC existem três espaços disponíveis para a lecionação das aulas de EF (*roulement*) a serem divididos pelas três turmas que tiveram EF em simultâneo: o Espaço 1 (E1), que corresponde a 1/3 do pavilhão desportivo e que é designado de ginásio; o Espaço 2 (E2), que corresponde aos restantes 2/3 do pavilhão desportivo; e o Espaço Exterior (EEx) que corresponde ao campo de basquetebol, de voleibol, futebol e às pistas de atletismo.

Uma das condicionantes que interferiu com a utilização dos espaços disse respeito às condições climáticas que implicaram a divisão do pavilhão desportivo em três espaços, devendo a turma que ocupava o EEx nessa rotação, passar a ocupar o espaço do meio do pavilhão. Neste sentido, considero que houve um aspeto importante a destacar que passou pela distribuição horária implementada pelo AEPM / EBGC neste ano letivo e que inicialmente parecia ir ao encontro da valorização do período de melhores condições de aproveitamento das capacidades dos alunos, uma vez que é no período da manhã que os alunos conseguem estar mais concentrados.

Tendo em conta a quantidade de turmas existentes nesta escola e as condições espaciais e materiais que apresenta, penso que talvez tivesse sido benéfico a divisão equitativa das turmas por ambos os períodos da manhã e da tarde possibilitando, assim, uma melhor gestão desses recursos e, conseqüentemente, melhores condições de aprendizagem para todos os alunos.

A constante interferência dos alunos em tempo de intervalo com as turmas a ter aulas de EF nos espaços exteriores foi um dos constrangimentos notado. Os alunos passavam pelo meio dos espaços de aula para se dirigirem aos diferentes locais da escola ou mesmo para utilizarem os campos de jogos, situação que todos os professores de EF tentavam controlar através da sinalização do espaço destinado à aula.

Esta limitação horária e a consequente rotação de espaços que daí resultou (*roulement*) acabou por prejudicar o desenvolvimento da EF ajustado às necessidades dos alunos pois, a flexibilidade de espaços de aula para esta era praticamente inexistente.

O facto de a EBGC disponibilizar de uma carga horária semanal de 135 minutos para a EF (45'+90') é um aspeto positivo que deve ser reconhecido e está de acordo com o que é definido pelo Ministério da Educação (2001).

2.2.1. O Departamento de Educação Física

O Departamento de Educação Física (DEF) incluía 21 professores de Educação Física da Escola Secundária da Portela e da EBGC, dos quais três foram as professoras estagiárias da Faculdade de Motricidade Humana (FMH), onde me incluo, e dois foram os professores estagiários da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT).

O departamento teve como coordenador o professor orientador de escola que acompanhou o núcleo da FMH e foi reconhecido pela sua responsabilidade, autonomia e dinamismo, na organização das várias atividades desportivas do agrupamento que compõe o PAA.

As reuniões do DEF foram realizadas regularmente e tiveram como objetivo a discussão e aprovação de documentos que orientaram o ensino da EF, promovendo a normalização das estratégias e metodologias utilizadas no planeamento, condução e avaliação de todos os alunos, de modo a que a formação destes fosse o mais coerente e equitativa possível. Nestas reuniões foi visível a divergência de ideias e opiniões entre professores com diferentes características, formações iniciais e especialidades, o que provocou dificuldades ao nível da tomada de decisões. Contudo, apesar das divergências, os professores demonstram ser exigentes e rigorosos tendo como fim último o consenso geral e a preservação dos direitos dos alunos no que toca à área de EF, mantendo-se sempre um ambiente positivo.

O Projeto Curricular de Educação Física (PCEF) é o principal documento produzido pelo departamento, constituiu-se como a referência fundamental para a orientação e regulação do trabalho do conjunto dos professores e de cada um em particular, à escala anual e plurianual.

Este documento foi construído pelo DEF com vista à adaptação das linhas orientadoras dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), à realidade das escolas do AEPM tendo em conta as respetivas necessidades de cada uma. Como é defendido nos PNEF, deve ser tido em conta as "(...) características da população escolar, o meio onde a escola

se insere e os recursos disponíveis na comunidade educativa.” (Ministério da Educação, 2001), tendo sempre como fim último o desenvolvimento eclético de todos os alunos.

No PCEF é explícito o modelo de planeamento por etapas como sendo o modelo a adotar por todos os professores do AEPM, conforme definido nos PNEF. Este modelo implicou a divisão do ano letivo por períodos reduzidos de tempo que facilitaram a orientação e a regulação do processo ensino-aprendizagem em função das características dos alunos possibilitando, assim, a diferenciação do ensino e a inclusão de todos.

É de salientar, a construção e implementação de um projeto de coadjuvação do 1º ciclo entre os professores do DEF e os Professores Titulares de Turma (PTT) das três escolas primárias do AEPM. Este projeto consistiu na lecionação semanal de uma aula de 60 minutos de Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM) aos alunos das turmas de 3º e 4º ano, alternando-se semanalmente a sua lecionação entre o professor do departamento e o PTT que replicaria a aula lecionada pelo primeiro na semana seguinte.

Com este projeto pretendeu-se, não só desenvolver as competências físicas dos alunos nos períodos críticos de desenvolvimento mas, também, facultar as orientações necessárias aos PTT para que estes o possam realizar com mais à-vontade nos próximos anos letivos. A importância deste tipo de trabalho desenvolvido nos períodos críticos é realçada por Gallahue e Donnelly (2008):

“O período da primeira infância é especialmente importante – aproximadamente dos três aos oito anos de idade. O desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais é um pré-requisito para a aprendizagem e domínio das habilidades esportivas. O desperdício desse período sensível de aprendizagem de habilidades motoras na infância dificulta que a criança atinja níveis altos de habilidades mais adiante.” (Gallahue & Donnelly, 2008, pp.)

Por fim, no que respeita a este subcapítulo, é de mencionar a forma como os professores do DEF integraram o grupo dos cinco estagiários e a forma como todos estes interagiram e disponibilizaram para contribuir para a formação profissional de ambos os núcleos.

Considero a participação no DEF bastante positiva para a minha formação pessoal e profissional, tendo contribuído para o meu desenvolvimento ao nível do conhecimento das diferentes áreas e matérias da EF, melhorando a forma como planeei, conduzi e avaliei todo o trabalho que realizei nas diferentes vertentes do estágio.

2.2.2. O Núcleo de Estágio de Educação Física

O Núcleo de Estágio (NE) do ano letivo 2015/2016 inserido na EBGC foi constituído por cinco elementos da FMH. Dos cinco elementos, dois foram o professor Orientador de Escola (OE) e o professor Orientador de Faculdade (OF), responsáveis pela supervisão da formação, e três foram as professoras estagiárias, nas quais me incluo, e às quais se destinou esta formação.

Os cinco elementos do NE mantiveram entre si uma relação sistemática de supervisão pedagógica na qual os dois elementos formadores supervisionaram os três elementos formandos. A Supervisão é uma estratégia ou processo de formação continuado que implica o estabelecimento de uma relação entre um (ou mais) professor com experiência (professor perito – com experiência ao nível da dimensão quantitativa e qualitativa) que orienta um (ou mais) professor ou candidato a professor com menos ou nenhuma experiência relativamente a uma área em concreto (Onofre, 1996; Alarcão & Tavares, 2007). Assim, o estabelecimento desta relação formador-formando esteve assegurada ao longo de todo o estágio pedagógico, tendo cumprido o seu fim último de formação profissional docente.

Enquanto núcleo e enquanto professoras estagiárias, as nossas funções passaram sobretudo pela observação formal e informal das aulas de cada um dos elementos. Para além da observação constante foram, também, realizados em conjunto vários projetos e respetivos balanços, são exemplos: projeto de estágio; projeto de DE; projeto de EEFM do 4º ano e respetivos balanços.

O professor OE foi o principal responsável pelo acompanhamento e orientação das estagiárias, bem como a principal fonte de conhecimento ao nível das situações e decisões pedagógicas quer através dos feedbacks, antes, durante e após aula, quer através de reuniões e reflexões em grupo e/ou individuais.

O professor OF teve uma presença mais esporádica, 1 a 2 vezes por período letivo, não deixando de se tratar de um apoio igualmente importante ao longo de todo o processo.

No que respeita à relação mantida entre as três estagiárias é de mencionar que todas nós concretizamos a licenciatura na FMH em turmas diferentes e iniciámos o presente mestrado na mesma faculdade, sendo que desta vez na mesma turma, pelo que já era mantida uma relação de respeito, cooperação e amizade, no início ainda que pouco desenvolvida. Esta relação veio a evoluir e a aprofundar-se com o estágio, mantendo-se a honestidade e opinião crítica de cada uma, características que foram fundamentais para o trabalho em grupo e para a evolução profissional e pessoal de cada uma.

2.2.3. A Turma 7⁰⁴

A turma do 7⁰⁴ da EBGC foi-me atribuída no início deste ano letivo 2015/2016, sobre a qual desenvolvi as principais competências ao nível da organização e gestão do ensino e da aprendizagem, nomeadamente ao nível do planeamento, condução e avaliação das aulas para esta. A distribuição das turmas não seguiu qualquer parâmetro específico, sendo que o professor OE se limitou a atribuir aleatoriamente cada uma das suas turmas de 7^o ano por cada uma das professoras estagiárias.

Esta turma foi constituída por 20 alunos no início do ano letivo, dos quais 12 de sexo masculino e 8 de sexo feminino, nascidos entre os anos de 2000 e 2003, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos. Tratava-se de uma turma heterogénea no que respeitava à faixa etária. Relativamente à nacionalidade, todos os alunos eram portugueses, à exceção de um aluno de nacionalidade brasileira.

Por ter sido início de um novo ciclo escolar (3^o Ciclo), os alunos eram provenientes de várias turmas da escola e não de uma turma específica, notando-se uma grande heterogeneidade no que respeitava às suas formações.

Relativamente a problemas de saúde, dois alunos estavam diagnosticados como tendo Diabetes Tipo I com os quais existiu sempre uma especial atenção durante as aulas, sobretudo nas aulas de educação física, disciplina a meu cargo. Junto do processo dos dois alunos podia, ainda, ser encontrada documentação referente à Diabetes Tipo I, aos sinais de alerta e cuidados a ter em caso de choque hipoglicémico.

De forma a melhor preparar todos os professores e assistentes operacionais (ex. auxiliares de ação educativa) para agir perante o problema, realizei juntamente com a Unidade de Saúde Pública do ACES Loures Odivelas, no dia 16 de Dezembro de 2015 pelas 14:30h, uma ação de formação sobre “Como lidar com alunos com Diabetes Tipo I”.

Na turma existiam dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), estas necessidades foram avaliadas pelo Departamento de Educação Especial (DEE) da escola, sendo posteriormente formalizadas nos processos de cada um.

Nenhum outro problema de saúde foi referido pelos alunos da turma e respetivos EE.

É de salguardar que no 2^o período letivo, um aluno desistiu por completo desta e das restantes disciplinas pois, ao longo do 1^o período este não manifestou qualquer vontade em participar nas aulas, sobretudo nas de EF, tendo faltado regularmente. O aluno sofria de baixa autoestima e grandes dificuldades na interação social pelo que, na minha opinião

e na opinião dos restantes professores do Conselho de Turma (CT), o aluno carecia de atenção especializada para a qual não me sentia habilitada. Desta forma, o aluno foi acompanhado pela psicóloga da escola que em nada conseguiu melhorar as condições do aluno, uma vez que este acabou por abandonar a escola completamente.

A turma foi muito pouco empenhada nos diversos objetivos globais da escola desde o princípio do ano letivo, o que provocou uma grande dificuldade no trabalho do dia-a-dia com cada um dos alunos. Um aspeto que considero ter contribuído para a falta de empenho e a desmotivação da turma disse respeito ao número de alunos repetentes que a integravam, num total de 40% e que, de certa forma, influenciaram negativamente os comportamento e atitudes dos restantes.

Para tentar superar estas dificuldades muitas foram as conversas tidas formal e informalmente entre os vários professores e a turma, bem como as reuniões de Encarregados de Educação (EE) e de CT extraordinárias onde se tentou arranjar estratégias a implementar. Contudo, e por mais esforços que o CT tenha exercido, as atitudes da turma tiveram sempre tendência para se agravarem, refletindo-se nas classificações de cada período e nas classificações finais. As classificações finais revelaram que um pequeno número de alunos da turma irá progredir para o próximo ano escolar (8º ano).

3. Oportunidades de Formação Particulares do Estágio Pedagógico na EBGC

Todo e qualquer estágio promoverá oportunidades de formação distintas em função das características e particularidades próprias apresentadas por este e pelos respetivos intervenientes, sem nunca esquecer o contexto em que este se desenvolve.

“Cada professor encara a formação com uma expectativa que resulta da sua perceção, interesses e aspirações sobre a atividade profissional. Para satisfazer estas condições, a formação deve encontrar processos que permitam procurar individualizar e personalizar a apropriação das experiências de aprendizagem que propõe. Ter em consideração a faceta pessoal dos professores ou candidatos a professores, os seus desejos, preocupações e problemas pedagógicos, implica conceder-lhes o protagonismo em muitas fases do processo de formação.” (Onofre, 1996; pp. 80)

Com base na citação acima e antes de refletir especificamente sobre as quatro áreas de estágio, surge a necessidade de especificar, refletir e analisar sobre as oportunidades de

formação particulares que me foram facultadas pelo estágio pedagógico no AEPM/EBGC. Estas oportunidades foram igualmente disponibilizadas às minhas colegas de estágio, sendo que cada uma as tem vivenciado à sua maneira e de acordo com as suas características pessoais.

As oportunidades de formação particulares que me foram proporcionadas pelo AEPM/EBGC foram: 1) coadjuvação de uma turma de 4º ano na Escola Básica do 1º Ciclo do Jardim de Infância da Portela; 2) observação, reflexão crítica e intervenção na turma de 11º ano do professor OE; e 3) o confronto com um horário completo através da semana do “Professor a Tempo Inteiro”.

3.1. Organização e Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico

Ao nível do 1º ciclo, surgiu a oportunidade de lecionar em coadjuvação com as minhas colegas e com a PTT, uma turma de 4º ano da Escola Básica do 1º Ciclo do Jardim de Infância da Portela. Este foi um projeto no qual eu e as minhas colegas participamos ativamente.

É de salientar que, se por um lado a intervenção na turma de ensino secundário do professor OE nos facultou oportunidades de lecionação com alunos de faixas etárias superiores (que irei apresentar mais à frente) em que o objetivo principal dos alunos se prendia com o sucesso escolar, por outro lado, também a nossa intervenção junto de uma turma de 1º ciclo permitiu o trabalho com faixas etárias mais baixas, onde devem ser dados os primeiros passos nesta área e em que o objetivo passa pelo conhecimento das capacidades e necessidades básicas do próprio corpo, que muitas vezes só podem ser desenvolvidas em contexto escolar face à ausência de oportunidades nos contextos em que as crianças vivem atualmente:

“Nos últimos anos temos vindo a assistir a grandes mudanças sociais e aumento de hábitos sedentários da população, especialmente ao nível dos contextos de vida diária das crianças, devido ao fenómeno da mobilidade social, crescente envolvimento eletrónico, implementação de rotinas de vida excessivamente organizadas (agendas!), densidade e tráfego urbanos, provocando o aumento da restrição de espaço disponível para as atividades livres de rua e como consequência a insegurança crescente no meio escolar e habitacional.” (Neto, 1994, 1997 Citado por Neto, 1998; pp. 10).

Desta forma, esta oportunidade possibilitou desenvolver um trabalho ao nível do planeamento, condução e avaliação das aulas de EEFM numa das turmas de 4º ano da escola mencionada. Este trabalho passou pelo desenvolvimento dos movimentos locomotores, não locomotores e manipulativos, bem como pela introdução de jogos pré-desportivos, ginástica, desportos de deslize, orientação e expressões rítmicas.

No meu caso, esta oportunidade permitiu iniciar uma relação professor-aluno com alunos desta faixa etária num contexto de “sala” de aula, tarefa que raras vezes tinha experienciado e, permitiu também, lecionar duas aulas práticas, uma da matéria de ginástica e outra da matéria de patinagem (deslocamentos/desportos de deslize) durante o 1º período. A opção por estas duas matérias derivou, por um lado do projeto de acompanhamento que o núcleo realizou para esta turma, por outro lado do objetivo de possibilitar aos alunos desta turma experienciar duas das matérias que, na minha opinião, os professores mais evitam realizar nas aulas dado o risco na sua realização que lhes está associado.

No 2º período pude desenvolver a relação anteriormente criada com os alunos conseguindo chamar um número significativo pelo nome próprio e ser tratada da mesma forma e respeito por toda a turma. Neste período lecionei novamente duas aulas práticas, uma de dança e outra de jogos de cooperação e competição, sendo que senti uma dificuldade acrescida na primeira por ser a matéria onde me sentia menos à-vontade em me expor abertamente, quer perante os restantes elementos do núcleo, quer perante os próprios alunos.

Quanto ao 3º período, desenvolvi os jogos e a orientação, matérias onde me sentia bastante à-vontade e onde as pequenas dificuldades foram ultrapassadas com facilidade.

No final de cada uma das aulas foi sempre feita uma reflexão em conjunto com as minhas colegas e professor OE que me apresentavam aspetos a melhorar, mas também aspetos bastante positivos das minhas prestações e que me ajudaram a melhorar bastante em todos os ciclos de escolaridade.

3.2. Organização e Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem no Ensino Secundário

A possibilidade de acompanhamento e intervenção na turma de 11º ano do professor OE, surgiu como a segunda oportunidade ao nível do processo ensino-aprendizagem. Esta foi uma oportunidade que decorreu num contexto diferente pois, esta turma fez parte do

ensino secundário e estava inserida numa outra escola, a Escola Secundária da Portela, em que as instalações e o material disponível são muito diferentes da EBGC. Pudemos, ainda, observar e refletir sobre as aulas lecionadas pelo professor que demonstrou mais e melhor experiência em todo o processo.

Ao observar e interagir nas aulas do professor OE com esta turma, consegui compreender e adquirir novas formas de intervenção que se constituíram *transfere*s para as minhas próprias aulas de EF com o 7º4ª, à semelhança do que aconteceu na observação das aulas das minhas colegas. Neste caso, não só a capacidade de lecionação é bastante superior, como a predisposição para as aulas por parte dos alunos desta turma é muito superior à dos alunos da minha turma e das turmas das minhas colegas. Este aspeto foi possível de observar porque, os alunos do 11º ano apresentavam maior maturidade, estavam mais empenhados na prática, foram facilmente motivados pelas capacidades e características pessoais do professor e porque reconheciam a importância do sucesso escolar para o seu futuro profissional, o que não foi sentido nas turmas do 7º ano.

Com esta turma o professor OE proporcionou várias oportunidades de lecionação da mesma com todos os alunos em simultâneo ou com grupos de alunos. O que aconteceu frequentemente ao longo do ano, foi que o professor OE atribuiu um momento da aula ou um grupo de alunos específicos, a cada uma das professoras estagiárias, bem como o objetivo que tínhamos de trabalhar nesses momentos. Normalmente os objetivos foram facultados com antecedência o que permitiu um trabalho autónomo que serviu essencialmente para melhor intervir junto destes alunos com características tão distintas dos alunos das turmas de 7º ano e em que o nível de competência era superior, exigindo da nossa parte um maior conhecimento sobre as matérias a lecionar.

Para além do trabalho desenvolvido na área das atividades físicas tive ainda a oportunidade de trabalhar com esta turma nas áreas da aptidão física e dos conhecimentos de forma conjunta e ou separada e que se refletiu na mudança progressiva de conceções, atitudes e comportamentos dos alunos da turma sobre o que é a Educação Física, para que serve e qual a sua importância na manutenção de um estilo de vida ativo e saudável após o ensino obrigatório e para toda a vida futura.

Este foi um aspeto bastante positivo e, a meu ver, muito importante neste ano de escolaridade (11º ano) que se encontra tão perto do momento de conclusão desta etapa escolar obrigatória.

3.4. Semana “Professor a Tempo Inteiro”

A semana do “Professor a Tempo Inteiro” foi sem dúvida muito gratificante e uma grande oportunidade de evolução pessoal e profissional a somar às várias experiências por que passei ao longo deste estágio pedagógico.

Esta semana foi planeada e implementada apenas e exclusivamente para o início do 2º período, momento crítico em que o professor OE considerou que as três estagiárias já recolhiam as condições, capacidades e competências necessárias para a superar e suficientemente cedo para que pudesse proporcionar inúmeros benefícios e melhorias para a formação das estagiárias e para uma maior progressão no nível com que seria a partir daí concretizado o restante processo do estágio pedagógico.

Esta experiência permitiu lecionar as aulas de uma turma de cada ano de escolaridade desde o 5º ano até ao 12º ano durante uma semana inteira. Esta semana decorreu nos dias 18, 19, 20, 21 e 22 de Janeiro de 2016, na EBGC com as turmas do 5º3ª, 6º4ª e 7º4ª, e na Escola Secundária da Portela com as turmas 8ºA, 9ºA, 10ºG, 11ºA e 12ºE. O guia de estágio exige um total de 22 horas de experiência, objetivo que foi cumprido por mim e pelas minhas colegas de estágio.

As grandes dificuldades sentidas, surgiram ao nível da forma como deveria ou não dirigir-me às turmas do 10º, 11º e 12º ano pois, senti que o nível cognitivo dos alunos se encontrava num nível superior ao que estava habituada e em que tudo o que o professor diz e faz, é alvo de avaliação e críticas constantes por parte destes. Para além disso, o desenvolvimento das características físicas dos alunos encontravam-se num nível de desenvolvimento muito semelhante ao que considero ser o meu próprio nível e, por isso, senti que fui muitas vezes confundida como parte integrante da turma e não como a professora da mesma, pelo que, para tentar contrariar este sentimento adotei muitas vezes uma postura mais autoritária e distante.

Em contrapartida, estes anos de escolaridade, foram aqueles onde senti mais facilidade em motivar os alunos para a prática da EF e em controlar os seus comportamentos o que, possivelmente, esteve associado ao nível maturacional desta faixa etária e da compreensão dos mesmos pelos objetivos do que é a Escola e do que esta implica.

As boas relações criadas e desenvolvidas com os professores das respetivas turmas são de salientar pois, foram na maioria dos casos, bastante positivas e contribuíram desde então para a minha formação e integração na escola e no DEF.

4. A Motivação no Contexto Escolar

Rosado e Ferreira (2009) defendem que associado ao plano de ação do professor é necessário agregar a paixão e a motivação para a profissão de forma a afetar positivamente a responsabilização dos alunos. Desta forma, o presente capítulo contempla uma análise crítica e pessoal da formação de que fui alvo ao longo de todo o ano letivo e em todas as áreas e subáreas do estágio pedagógico.

Neste, serão destacadas todas as experiências que considero terem sido alvo de maiores dificuldades e discussões, tendo por base o guia de estágio pedagógico do ano letivo 2015/2016 e o meu Plano Individual de Formação (PIF) concebido no início do processo.

4.1. O Processo Ensino-Aprendizagem

Das quatro áreas de intervenção a que o guia faz referência para a formação global de cada estagiário, a organização e gestão do ensino e da aprendizagem foi alvo de um maior investimento autónomo ao longo do ano. O trabalho desenvolvido nesta área foi tal que exige a divisão da sua reflexão em três subáreas diferentes:

“Uma das áreas mais expressivas de intervenção profissional em que a Supervisão tem sido utilizada é a da Intervenção Pedagógica (leia-se Didática). O desenvolvimento de competências de ensino dos professores, nas áreas da conceção e organização do ensino (planeamento), da ação pedagógica (gestão do trabalho realizado ao nível da sala de aula) e da sua avaliação, tem sido o objetivo da Supervisão nesta área.” (Onofre, 1996; pp. 83)

Sem esquecer a coesão que deve existir entre as três e sob a ótica da motivação do aluno como tema central de todo o processo, cada uma das subáreas será analisada num subcapítulo próprio.

4.1.1. Planeamento do processo ensino-aprendizagem

O Ministério da Educação (2001) define como finalidades da disciplina de EF a elevação da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar através do desenvolvimento da aptidão física, da aprendizagem de um conjunto de matérias das diferentes atividades físicas, a promoção do gosto pela prática regular de atividades físicas e a aquisição de comportamentos e conhecimentos relativos à interpretação e participação social onde se desenvolvem tais atividades e que prevaleçam para a vida adulta.

Para ir ao encontro de tais finalidades, foi necessária a construção de um planeamento que orientasse todo o trabalho e justificasse todas as decisões. O planeamento do processo

ensino-aprendizagem deve ser a principal subárea a ter em conta no decorrer do estágio pois, a condução e a avaliação deste processo só farão sentido quando assentes num planeamento progressivo e corretamente concebido. Por esta razão, foi a subárea à qual dediquei a maior parte do meu trabalho autónomo e que passou pela construção progressiva (Sarmiento, 2004) dos seguintes documentos individuais, pela ordem que passarei a enunciar: 1) reformulação do Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) concebido pelo DEF; 2) Plano de 1ª Etapa, Avaliação Inicial (AI); 3) Planos de Aula da AI; 4) Balanço da 1ª Etapa AI; 5) Plano Anual de Turma (PAT); 6) Plano de 2ª Etapa, Recuperação e Aprendizagem; 7) Planos de Unidades de Ensino (UE) da 2ª Etapa; 8) Planos de Aulas da 2ª Etapa e Autoscopias; 9) Balanço de cada UE da 2ª Etapa; 10) Balanço da 2ª Etapa; 11) Plano de 3ª Etapa, Aprendizagem e Desenvolvimento; 12) Planos de UE da 3ª Etapa; 13) Balanço de cada UE da 3ª Etapa; 14) Balanço da 3ª Etapa; 15) Plano de 4ª Etapa, Desenvolvimento e Consolidação; 16) Planos de UE da 4ª Etapa; 17) Balanço de cada UE da 4ª Etapa; e, ainda, 18) Balanço da 4ª Etapa e do PAT em conjunto.

O primeiro documento formal construído foi a reformulação do Protocolo de Avaliação Inicial (PAI). Este surgiu da necessidade de colmatar lacunas encontradas durante a análise deste documento pelo NE e da tentativa de melhorar a coerência entre este e o PCEF. Durante este trabalho em conjunto com o NE consegui ter uma base de conhecimento sobre o que viria a ser o trabalho a desenvolver na Avaliação Inicial (AI). Findada a reformulação deste documento foi, então, possível construir o Plano de 1ª Etapa AI ajustado às características da turma que tive hipótese de conhecer nas primeiras aulas concebidas para esse efeito e às características do contexto em que viria a lecionar.

Na construção do Plano de 1ª Etapa Avaliação Inicial foram definidas as matérias a avaliar em cada aula, o número de matérias por aula e que matérias se constituíam como prioritárias em cada aula, bem como os espaços de lecionação e os recursos temporais e materiais que poderiam ser utilizados. Com base nestes aspetos foi construída uma calendarização desta etapa e todas as estratégias e objetivos a atingir foram definidos em função dessa calendarização.

Durante a construção do plano de 1ª etapa deparei-me com algumas dificuldade sobre as quais já tinha refletido na construção do PIF e do qual retirei as estratégias planeadas para as superar. Essas dificuldades surgiram ao nível da coordenação dos espaços disponíveis com as diferentes matérias a lecionar; da conceção de situações que permitiriam a aprendizagem dos alunos dentro dos momentos de avaliação; da capacidade de orientar as sessões e de realizar a avaliação em simultâneo; do cumprimento rigoroso dos prazos

desta etapa; da realização correta do diagnóstico e prognóstico de todos os alunos; entre outras.

Das dificuldades mencionadas acima, aquela que me suscitou um maior conflito interior e alguma “tristeza” foi, sem dúvida, a capacidade de avaliar e de intervir correta e simultaneamente nas aprendizagens dos alunos e que foi o reflexo de um planeamento que não contemplou a antecipação destes aspetos. Ou seja, no planeamento da maioria das aulas não defini em que momentos deveria dedicar-me a cada uma destas duas tarefas e, por essa razão, a necessidade de avaliar os alunos para recolher informações que permitissem o posterior diagnóstico e prognóstico de cada um sobrepôs-se à intervenção e feedback sobre as prestações destes, o que dificultou as suas aprendizagens e pareceu ter provocado a desmotivação dos alunos que não receberam o devido reconhecimento dos seus desempenhos nas tarefas de aula.

Para tentar superar esta dificuldade que estava a dificultar o planeamento de aula para aula e a pôr em causa a minha função de professora, solicitei ao professor OE que me deixasse filmar as restantes aulas desta etapa. Desta forma, sabendo que estaria salvaguardado o registo de informação para uma posterior análise, foi possível passar a assegurar a minha intervenção nas aulas aumentando a sua quantidade e qualidade e verificando, assim, um melhor controlo da turma em geral, bem como um aumento na motivação e empenho de cada um dos alunos.

Esta etapa inicial permitiu identificar objetivamente o nível inicial geral da turma e de cada um dos alunos em particular (Rosado, 2003) com referência aos níveis do PCEF; obter as informações necessárias para definir os alunos “prioritários” e as matérias “críticas” para o ano; orientar a formação de grupos de nível; definir as bases de trabalho anuais; as prioridades formativas; os objetivos prioritários e secundários; entre outras apontadas por Rosado (2003).

Aproximando-se o final desta etapa, e tendo já um conjunto significativo destas informações recolhidas, foi possível realizar um balanço formal da mesma que permitiu, ainda que com dificuldade considerável, definir o diagnóstico e o prognóstico de cada aluno em cada uma das áreas e matérias do quadro de extensão curricular da EF.

O facto de me ter centrado muito no PAI e na sua aplicação restrita condicionaram o meu planeamento no sentido em que me cingi a aplica-lo de forma linear e pouco antecipatória, o que de acordo com Bento (2003) é um erro considerável na qualidade do processo de ensino pois, como afirma, *“uma melhor qualidade de ensino pressupõe um nível mais elevado do seu planeamento”*. Assim, a partir deste ponto do estágio, conhecendo melhor

a turma, passei a realizar um planeamento o mais detalhado possível, antecipando o máximo de aspetos que conseguisse e seguindo as orientações, sugestões e correções dos professores OE e OF.

Antes de finalizar por completo a implementação da primeira etapa e antes de construir o plano da 2ª etapa, surgiu a necessidade de construir o Plano Anual de Turma (PAT) para definir de forma objetiva, coerente e justificada o trabalho a desenvolver com o 7º4ª durante todo o ano letivo 2015/2016 e, deste modo, garantir um ensino o mais eficaz possível (Bento, 2003). Este foi um plano concretizado a longo prazo e dividido em quatro etapas situadas temporalmente e concretizadas sequencialmente a médio prazo. Neste plano, para além de definir as etapas que o permitiram concretizar, foram também definidos os objetivos, os conteúdos, as estratégias, os estilos de ensino e as formas de avaliação (Rosado, 2003) que utilizei ao longo de todo o ano letivo com a turma, bem como o PAA e a calendarização das interrupções letivas.

Com o balanço da 1ª Etapa e o projeto global do trabalho a desenvolver com a turma (PAT) concluídos, construí o Plano da 2ª Etapa de Recuperação e Aprendizagem. Este planeamento teve como propósito global colmatar as lacunas encontradas nas várias matérias observadas e avaliadas, que deveriam estar já assimiladas pelos alunos dado o ano de escolaridade em que se encontravam, e pela aprendizagem de novas competências dessas matérias por todos os alunos. Serviu como estratégia motivacional e como preparação para a etapa seguinte.

À semelhança do planeamento da 1ª Etapa, também o planeamento desta 2ª etapa teve em consideração as matérias a lecionar em cada aula, o número de matérias por aula, bem como os espaços de lecionação e os recursos temporais e materiais que poderiam ser utilizados. Quanto à sua calendarização a etapa já havia sido definida no PAT, pelo que foi feita uma reprodução desta para o seu plano específico, assim como, todas as estratégias e objetivos a atingir.

As dificuldades maioritariamente sentidas nestes dois níveis de planeamento (PAT e Plano de 2ª Etapa) e que foram antecipadas no PIF, foram: a construção do planeamento das etapas na totalidade previamente à sua implementação; definir objetivos concretos e ajustados para a etapa; articular as três áreas de extensão da EF; distribuir as matérias primeiro pelo ano e depois pelas etapas; formação de grupos que permitissem diferenciar o ensino e incluir todos os alunos.

As duas maiores dificuldades surgiram primeiro por não ter conseguido elaborar a totalidade dos planos antes da sua implementação nas aulas, nomeadamente o plano de

2ª etapa (o que fez com que algumas decisões só fossem mencionadas nos planos após terem sido tomadas) e em segundo ao nível da formação de grupos de alunos e da definição de objetivos em função desses mesmos grupos. Se numa determinada matéria o aluno era capaz de demonstrar elevadas competências noutras, o mesmo não acontecia, dificultando assim a homogeneização de grupos de trabalho e a criação de rotinas e regras de funcionamento.

Para tentar minimizar os efeitos destas dificuldades, subdividi a 2ª etapa em unidades de ensino, em que as aulas que as constituem, pretendiam ter objetivos semelhantes (de curto prazo). Para estas, foi possível antecipar a elaboração dos seus planos de unidade face à sua implementação.

Posteriormente, face à formação de grupos de trabalho e à sugestão dada pelo professor OE, decidi optar por lecionar as aulas desta fase inicial num regime mais massificado em que as tarefas dadas aos alunos eram idênticas, mas se se justificasse, era ajustado o grau de dificuldade através de variantes de facilidade e/ou dificuldade, de forma a manter os níveis de empenho e motivação de todos os alunos.

Os ligeiros atrasos na concretização dos objetivos do plano da 2ª etapa e a formalização do balanço desta vieram revelar que nesta fase de planeamento tinha sido demasiado ambiciosa na definição dos objetivos intermédios para cada nível de ensino. Dado que o processo de ensino-aprendizagem é um contínuo, foi necessário reajustar os objetivos na construção do plano da 3ª e da 4ª etapa.

Com a experiência das duas primeiras etapas já realizadas, foi possível a construção do planeamento da 3ª Etapa de Aprendizagem e Desenvolvimento, conseguindo finalmente a antecedência desejada à sua implementação. Como já foi referido, tentei manter uma progressão consistente e coerente (Sarmiento, 2004) ao longo de todo o ano letivo pelo que a construção do plano da 3ª etapa partiu do que havia definido no PAT e do balanço realizado após a concretização da 2ª etapa e respetivas unidades.

Interiorizadas muitas das tarefas e funções do professor, o professor OE solicitou às estagiárias que tentassem, de forma mais operacional, progredir de um nível de planeamento da aula, para o planeamento da unidade.

Para dar resposta ao solicitado, a estrutura do planeamento das unidades a partir da 3ª etapa foi reformulada sob a forma de “tabelas operacionais”. A informação necessária à leção do conjunto de aulas da unidade, foi registada de forma explícita, para no caso de ser necessário ser substituída, servisse como orientação a quem assumisse a aula:

conseguir lecionar tal e qual como a tinha planeado e manter toda a organização do trabalho.

Quanto aos planos de aula, estes perderam parte da sua importância e passaram a assumir a forma de esboço orientador no caderno diário. Serviriam para facilitar alguns pormenores, como é o caso do aspeto visual da organização da aula, que no plano de unidade estava descrito e que no caderno assume a forma de desenho esquemático.

A grande vantagem da reformulação das unidades, é que com estas novas “tabelas operacionais” é possível ter uma visão global do planeamento de todas as aulas o que anteriormente não acontecia e que finalmente me permitiu um ajuste constante da unidade à realidade.

Em paralelo, é de salientar que também na 3ª Etapa deixei de realizar autoscópias das aulas e passei a incorporar a informação nos próprios balanços das unidades permitindo, assim, passar a fazer um balanço geral não só dos objetivos alcançados na unidade, mas também das dificuldades superadas ao longo da mesma e das dificuldades por superar de aula para aula.

Finalmente, o planeamento da 4ª e última Etapa de Desenvolvimento e Consolidação, permitiu priorizar os ajustes finais do ano letivo e concluir com qualidade todo o trabalho desenvolvido. Quanto ao balanço, decidi fazê-lo em conjunto com o PAT por me parecer que ambos tinham a mesma finalidade, ou seja, justificar e encerrar o ano letivo. Fazer referências constantes às metas alcançadas e ao que havia ficado por concretizar e que deveria ter em conta no início do próximo ano letivo se (hipoteticamente) viesse a ser novamente a professora desta turma.

A reflexão sistemática do trabalho realizado sobre o aluno e as suas aprendizagens permitiu, através da formalização dos vários balanços, reestruturar e reorganizar o planeamento futuro (Shulman, 1987) e, conseqüentemente, preparar-me para uma intervenção mais ajustada às situações de aula (Onofre, 2003).

Concluindo este subcapítulo, com base em todas estas exigências e dificuldades de planeamento com que me deparei, posso afirmar que esta foi uma das subáreas em que sinto ter conseguido evoluir mais e onde tentei cumprir e interiorizar a maioria das competências referenciadas no guia de estágio.

4.1.2. Condução do processo ensino-aprendizagem

A subárea de condução do processo ensino-aprendizagem foi a que apresentou um maior relevo em todo o estágio pedagógico por estar diretamente relacionada com a minha

capacidade de intervenção. Engloba diversas dimensões de ensino, nomeadamente, a instrução, a demonstração, o feedback, a organização e a gestão da aula (tempo, clima, disciplina), fundamentais para garantir a qualidade deste processo.

A implementação da 1ª etapa (AI) foi para mim o primeiro contacto direto com o papel e a função de professora e a mais difícil de concretizar: *“senti que tinha caído sem paraquedas num meio que me era totalmente desconhecido”*.

Esta etapa é a mais importante, por ser a *“fonte”* de recolha de informação que justifica as decisões do trabalho a desenvolver durante o ano letivo. Não esquecer, que foi nesta etapa que surgiram a maior parte dos problemas com a turma. Percebo agora facilmente as dificuldades que acarretou a condução desta etapa, que como professora estagiária não esperava encontrar. Tentei supera-los da melhor forma possível sem que estes me influenciassem negativamente.

Este *“Choque de Realidade”* apontado por Veenam (1989, as cited in Onofre, 1996) perante o confronto da inexperiência com a complexidade exigida pela profissão dificultou a avaliação das necessidades desta fase do processo.

O grande problema com que me deparei nesta fase e que já enunciei anteriormente foi: *“Como conseguir recolher toda a informação de que preciso e ao mesmo tempo intervir ajustadamente sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos?”*

Nas primeiras semanas tentei observar os alunos e preencher ao máximo as fichas de registo do PAI. Porém, senti que estava constantemente a ter de rever o que cada um dos alunos fazia para ter a certeza que concretizavam os critérios com correção. Esta situação foi sentida como uma dificuldade constante e consequente da falta de seletividade nos pontos a observar.

A aquisição da competência de observação revelou-se, de início, bastante desgastante e pouco eficaz. Muitas foram as aulas em que cheguei ao fim e sentia: *“Correu tão mal! Os alunos não fizeram o que lhes pedi e as fichas de registo estão completamente vazias! Tenho de voltar a avaliar na próxima aula!”*. A recorrência com que este erro surgia começou a afetar-me psicológica e emocionalmente.

Desistir nunca foi uma opção, pelo que comecei a dar mais atenção às estratégias que o professor OE ia atribuindo ao NE quer nas conversas formais, quer nas conversas informais, como por exemplo: *“Nesta fase os estagiários andam sempre com a placa atrás! Nunca cumprem a sua verdadeira função! Se não têm as mãos “livres” como querem ensinar!?”*.

Como estratégia para solucionar o problema, pedi autorização para filmar as aulas, a fim de me preocupar com o preenchimento das fichas de registo apenas no final. Desta forma, conseguia salvaguardar a recolha da informação para uma posterior análise. Foi possível, finalmente, passar a intervir adequadamente nas aulas e, assim, cumprir a função de ensinar e fazer aprender cada um dos alunos e toda a turma em geral. Esta estratégia revelou-se bastante positiva e facilitadora da aquisição da competência de observação.

Para além da competência analisada anteriormente, a condução do processo ensino-aprendizagem pressupõe a aquisição de outras competências por parte do professor estagiário. De forma a delinear o trabalho realizado, refletirei apenas sobre as competências em que senti maior dificuldade ao longo do ano letivo e sobre as estratégias utilizadas para as superar. Estas são: 1) a estrutura da sessão; 2) a instrução; 3) a demonstração; 4) o feedback pedagógico; 5) a gestão da aula; e 6) os estilos de ensino.

A Estrutura da Sessão

A primeira estratégia diz respeito à divisão das sessões de ensino-aprendizagem em três partes com objetivos bem distintos (Bento, 2003; Rosado e Mesquita, 2009): início da sessão, desenvolvimento da sessão e encerramento da sessão. Todas as partes quando interligadas sequencialmente davam lugar a um todo coerente. Definidos os três momentos da sessão de ensino, averigui que fatores/dimensões influenciavam diretamente o êxito das aprendizagens dos alunos em cada um destes momentos, sendo exemplos destes: a instrução, a demonstração, o feedback, a organização, o clima de aula e o controlo da (in)disciplina.

A Instrução

“A transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem. (...) a instrução referenciada aos conteúdos surge como o motivo primeiro da sua utilização.” (Rosado e Mesquita, 2009, pp.70-71)

Esta dimensão foi utilizada sobretudo nos momentos de início e desenvolvimento da sessão à qual atribuí designações diferentes, instrução inicial e instrução para a(s) tarefa(s) respetivamente.

Durante grande parte da AI, não demonstrei capacidade para realizar uma “boa” instrução inicial tentando muitas vezes transmitir tudo o que estava presente na descrição das tarefas propostas pelo PAI, o que acabava por se refletir nas minhas instruções longas, pouco

organizadas, pouco objetivas e com uma linguagem que por vezes se revelou pouco adaptada às capacidades cognitivas dos alunos. O reflexo desta inexperiência surgiu ao nível da falta de compreensão por parte dos alunos do que era solicitado. Estes acabavam por se dirigir para as tarefas sem saber exatamente o que fazer e, consequentemente, acabavam por ter comportamentos fora da tarefa ou de indisciplina, fazendo com que tivesse de estar constantemente a repreendê-los e a repetir novamente toda a informação.

Refletindo individualmente, observando erros semelhantes nas minhas colegas e reunindo com o NE comecei a aperceber-me deste erro e das dificuldades que emergiam deste. Gradualmente, comecei a basear-me nas sugestões do professor OE e a recorrer ao estudo autónomo para perceber como deveria ser feita uma instrução inicial de qualidade. Rosado e Mesquita (2009) referem que o aluno percebe de forma seletiva a informação, tem uma capacidade limitada de processar essa informação e que a linguagem por vezes tem significados diferentes para cada um. Assim, o que acontecia é que a forma como realizava a instrução inicial não estava adaptada às capacidades dos alunos que quando “esgotavam” a sua capacidade de absorver e processar a informação que lhes transmitia acabando por desviar a atenção começando a falar com os colegas do lado, o que me levava a interromper a aula para os repreender. A estas perdas sucessivas de informação Rosado et al. (2008, as cited in Rosado e Mesquita 2009) designam de fenómeno de afunilamento instrumental.

Reconhecendo o erro e sabendo como atuar, passei a trabalhar para realizar momentos de instrução de forma mais calma, clara, objetiva e focada sobre os aspetos essenciais, acompanhada de demonstração e, ainda, do questionamento como forma do controlo da compreensão por parte dos alunos.

O desenvolvimento desta competência, que adquiri ainda no início do 2º período, facilitou a minha capacidade de intervenção pedagógica, permitindo, a partir desse momento, transmitir a informação de forma direta, relacionada com os objetivos e conteúdos (Sarmiento, 2004) e, assim, proporcionando mais e melhores momentos de aprendizagem aos alunos (Siedentop, 1991 e Silverman, 1994, as cited in Rosado e Mesquita, 2009).

Na prática, os benefícios da utilização desta estratégia revelaram-se na diminuição dos tempos de concretização da instrução inicial e para a tarefa, no aumento da atenção dos alunos durante estes momentos, na diminuição dos comportamentos de desvio e de indisciplina aquando da partida para a tarefa e, consequentemente, no Tempo Potencial de Aprendizagem (TPA).

A partir do 2º período e já a meio da 2ª etapa, havia finalmente conseguido interiorizar corretamente o que seria uma boa instrução. Conseguia realiza-la de forma competente e conseguia finalmente obter resultados positivos na melhoria dos comportamentos dos alunos. Foi alvo de um trabalho constante até ao final do ano letivo, deixando, a partir deste momento, de ser uma preocupação eminente.

A Demonstração (e as Componentes Críticas)

“(...) praticantes que usufruíram de explicações verbais e demonstrações completas, acompanhadas de palavras-chave, foram mais eficazes na execução de uma habilidade, apresentaram melhores características técnicas de execução e recordavam-se melhor da informação recebida.”

(Kwak, 2005 as cited in Rosado e Mesquita, 2009, pp.96)

De acordo com a importância da demonstração que nos revelam os autores acima, e para evitar as várias interpretações recorrentes dos diferentes alunos sobre o que transmitia na instrução inicial, na instrução para a tarefa e na transmissão do feedback (Rosado e Mesquita, 2009), seria necessário fazer-me acompanhar sistematicamente da demonstração e da definição de duas ou três componentes críticas por tarefa sempre que realizava estes momentos (Werner e Rick, 1987, as cited in Rosado e Mesquita, 2009).

No início do ano, eram raros os momentos em que a minha instrução era acompanhada de demonstração. Ao contrário do que aconteceu com a instrução, soube reconhecer desde o início o foco da dificuldade que sentia perante o recurso a esta dimensão, isto é, sabia que devia utiliza-la e sabia como o fazer na maioria dos casos mas a hipótese de errar, perante a turma e perante os restantes elementos do NE que me observavam de fora, deixava-me constrangida e acabava por me defender não o fazendo. Porém, não o fazer não era a solução mais acertada e, mais uma vez, estava consciente do meu erro, pelo que tentei encontrar uma estratégia adequada que me permitisse ultrapassar esta minha dificuldade.

Refletindo sobre o assunto, recordei-me do que havia aprendido na licenciatura acerca da importância da utilização dos alunos como agentes de ensino e pensei: *“se eu tenho um aluno na sala que sabe fazer bem o que estou a pedir à turma, porque não solicitar-lhe para ser ele a demonstrar?”*.

Esta estratégia permitiu intervir positivamente a vários níveis: resolvia o problema da interpretação errônea acima referido; os alunos sentem-se mais capazes quando é um colega a realizar determinada tarefa em vez do professor; e ao atribuir esta função a um

aluno mais irrequieto e/ou mal comportado canalizo a sua atenção, responsabilizando-o e valorizando-o, em vez de estar sempre a punir as suas ações, construindo, assim, uma relação positiva com este.

Mais tarde, quando me senti mais confiante perante a turma, passei também a fazer a demonstração. Rosado e Mesquita (2009) apontam para a importância desta estratégia na construção de uma imagem positiva do professor e da matéria em causa.

No que respeita às componentes críticas, estas constituíram-se como aspetos-chave que me permitiam focar a atenção dos alunos na demonstração (Gusthart, Kelly & Rink, 1987 as cited in Rosado e Mesquita, 2009) e que contribuíam, quer para o feedback intrínseco do aluno durante a concretização das tarefas, quer para o foco da minha observação e intervenção, aspeto que irei especificar em seguida.

À semelhança da competência desenvolvida anteriormente, também a demonstração cedo deixou de ser uma preocupação constante.

O Feedback Pedagógico

“Após a realização de uma tarefa motora por parte do aluno ou atleta, este deve (...) receber um conjunto de informação acerca da forma como realizou a ação” (Rosado e Mesquita, 2009, pp.82).

A importância do feedback pedagógico é essencial no processo ensino-aprendizagem, onde o professor procura a evolução do aluno através do reforço positivo e da correção de um gesto ou comportamento e, ainda, a promoção da sua motivação (Mosston & Ashworth, 2008; Fishman & Tobey, 1978 as cited in Rosado e Mesquita, 2009). No entanto, a qualidade e a eficácia do feedback dependem do domínio do conteúdo, ou seja, do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico do conteúdo Shulman (1987), que o professor tem do que está em causa, correndo o risco de o professor não saber diagnosticar as insuficiências dos alunos (Sarmiento, 2004) e, consequentemente, atribuir feedbacks desprovidos de sentido e que em nada contribuirão para a superação do erro (Rosado e Mesquita, 2009).

Na condução do ensino, sobretudo no desenvolvimento da sessão, cedo reconheci a importância de recorrer ao feedback para promover as aprendizagens dos alunos. A qualidade dos meus feedbacks e o conteúdo que depus nestes foram muitas vezes elogiados pelo professor OE e pelo professor OF que referiam a minha capacidade para reconhecer o erro (feedback avaliativo), para o descrever (feedback descritivo) e para proceder à tentativa da sua modificação (feedback prescritivo). Contudo, a (baixa)

frequência com que surgiam e o tipo de feedback utilizado (feedback avaliativo negativo) nem sempre foram adequados às necessidades dos alunos, sendo esta uma das críticas mais apontadas por ambos os professores no 2º período.

Para superar esta falta de intervenção e a negatividade que lhe atribuía sempre que o fazia, nos treinos de Desporto Escolar (DE) onde a minha intervenção era conjunta com os restantes elementos do NE, nomeadamente com o professor OE, este sugeriu que prestasse mais atenção à forma como eu recorria ao feedback e, por sua vez, à forma como ele o fazia, comparando os comportamentos de ambos.

Com intenção formativa, o professor passou a apontar-me regularmente os seguintes exemplos: *“Bom miúdo, isso é muito bom! Agora debes colocar as mãos mais a frente. (...) Reparaste Raquel deverias ter dito alguma coisa deste género mas optaste por ficar calada!”*; *“Raquel disseste “não, não é assim que se faz!” deverias ter elogiado primeiro e em vez de dizeres o que não era para fazer para a próxima foca-te em dizer apenas o que ele deve fazer porque, assim, estarás a aumentar a motivação do teu aluno”*.

Ao perceber o que era necessário para a aquisição da competência, comecei por utilizar muitos feedbacks avaliativos positivos como estratégia motivacional regular (exemplos: *“boa”*; *“é isso mesmo”*; *“está melhor”*). Concentrei-me também em pôr de parte a descrição dos erros e a substituí-la pela prescrição sintética do que queria que o aluno fizesse (exemplos: *“estica os pés”*; *“mãos à frente da testa”*; *“pernas fletidas”*) e que muitas vezes correspondia às componentes críticas estabelecidas para a tarefa, o que facilitava o foco da minha observação e do trabalho do aluno.

O encerramento dos ciclos de feedback por mim realizados, vieram também a beneficiar do trabalho conjunto com o professor OE na condução dos treinos de DE. Se é verdade que na AI e no início da 2ª etapa estava sempre a circular pelo espaço, muitas vezes sem motivo aparente mas apenas para, inconscientemente, ter a sensação de que estava a fazer alguma coisa, é também verdade que o tempo que dediquei a trabalhar no aumento da frequência do feedback e na *“correção”* do seu tipo, fizeram com que tentasse aproveitar todos os momentos, tais como a preocupação em certificar-me sobre o encerramento dos mesmos. Adquirida a competência, tive sempre a preocupação de acompanhar o aluno através da utilização completa do ciclo de feedback.

Quanto à direção do feedback, a minha reação dependia se era um erro muito específico daquele aluno ou se era um erro comum visível em vários alunos, sendo que no primeiro caso me dirigia sobretudo ao aluno, feedback individual, e no segundo caso à turma ou grupo, feedback coletivo, que me permitia modelar os comportamentos (Sarmiento, 2004;

Rosado e Mesquita, 2009) de uma só vez, em vez de ir aluno a aluno, corrigir o mesmo erro. Evitar a humilhação expondo negativamente o aluno, foi algo que tive sempre em conta para não correr o risco de o prejudicar.

Rapidamente reconheci o impacto positivo que este trabalho me havia trazido na melhoria da minha competência de observação e intervenção e, conseqüentemente, nas oportunidades de aprendizagem dos alunos. Estes passaram a esperar sempre mais de mim e a aumentar ligeiramente a motivação para a prática pois, sabiam que estavam a ser observados e que daí resultava um ou outro elogio que os deixava contentes com o seu trabalho.

Ao contrário das duas competências adquiridas anteriormente, o feedback exigiu uma maior dedicação para se tornar uma competência consistentemente adquirida, sendo que só no início do 3º período me comecei a sentir confortável com a sua utilização.

A Gestão da aula

Para promover as aprendizagens dos alunos, o professor deve gerir adequadamente o tempo, os espaços, os materiais, as regras, as rotinas, as expectativas e os comportamentos dos alunos, sendo sua intenção estabelecer um clima de aula positivo, através da redução da indisciplina e aumentando o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas (Rosado e Mesquita, 2009).

No que respeita à gestão dos recursos temporais, espaciais e materiais arranjei estratégias de organização na fase de planeamento. Desta forma, estabeleci para todas as aulas uma sequência temporal dos vários momentos e respetivas tarefas, os locais em que estes iriam decorrer e a disposição prévia do material ficando, assim, disponível para outras funções.

Na prática, durante todo o ano letivo, cheguei ao espaço de aula com a antecedência suficiente para preparar o material e as primeiras tarefas a implementar, potencializando desta forma, o tempo de prática dos alunos e a minha intervenção sobre esta. No entanto, o mesmo já não acontecia com a preparação de algumas tarefas seguintes, deixando por vezes os alunos à espera enquanto as preparava ou, se o fazia enquanto estes estavam em prática, não assegurava o controlo dos seus comportamentos preocupada em demasia com a organização, o que acabava por levar ao aparecimento dos comportamentos fora da tarefa e de indisciplina, interrompendo a dinâmica da aula.

Este foi um problema que se arrastou até às primeiras semanas do 2º período tendo sido alertada pelo professor OE e pelo professor OF para a necessidade de o solucionar rapidamente. Para isso, passei a atribuir funções aos alunos responsabilizando-os por me

ajudarem na preparação das tarefas seguintes e libertando-me para controlar a turma. Por outro lado, quando tinha de ser eu a preparar a tarefa seguinte, por ser demasiado complexo explica-la aos alunos, assegurei que mantinha um contacto visual constante com a turma e que nunca me virava de costas, sendo que desta forma sentiam a minha observação e presença constantes mesmo que não estivesse necessariamente a intervir. Foi a partir da implementação destas estratégias que vi o problema minimizado.

Relativamente à criação de regras e rotinas, este foi um ponto que trabalhei logo desde as primeiras aulas ainda antes da AI. Para que houvesse uma melhor aceitação e cumprimento das mesmas por parte dos alunos, este foi um trabalho feito em conjunto professora-turma, onde eu propunha a regra e/ou a rotina e posteriormente discutia com os alunos a fim de chegarmos a um acordo, por exemplo: *“Regra: Têm 5 minutos a partir do toque para se equiparem e estarem devidamente presentes no local de encontro para dar início à aula!”*.

Inicialmente muitos foram os alunos que cumpriram a regra. No entanto, houve sempre um ou outro aluno que acabava por chegar atrasado e que, ao não ter consequências perante o seu ato, acabava por influenciar negativamente outros colegas que começaram a ter a mesma atitude. Rapidamente reconheci a falta de assertividade como um erro a corrigir. Para tal, passei a marcar falta de atraso sempre que esta situação ocorria. Esta estratégia voltou a garantir os comportamentos adequados dos alunos, estando assim o problema corrigido no início do 2º período.

O controlo da disciplina deve estar assegurado assim que o aluno entra no espaço de aula. Para tal, e uma vez que as regras já haviam sido implementadas, existem outros aspetos que o professor deve ter em conta, como por exemplo: a disposição dos materiais face à localização dos alunos e a gestão das expectativas destes para as tarefas propostas. No caso dos materiais foi fácil garantir o controlo da disciplina pois, tentei sempre coloca-los afastados do sítio onde os alunos se encontravam para que estes não fossem o foco da sua atenção enquanto eu estava a dar a instrução.

Por outro lado, tive mais dificuldade em gerir as expectativas dos alunos para a tarefa, por não ter muita experiência no reconhecimento adequado das necessidades e na diferenciação destes acabando por propor alguns exercícios desajustados. Esta inexperiência refletia-se nos comportamentos fora da tarefa que surgiam como forma de os alunos “proporem” tarefas mais ou menos desafiantes face às suas próprias capacidades.

A observação dos restantes elementos do NE, em particular do professor OE, bem como o meu próprio trabalho e estudo contínuo de aula para a aula, possibilitaram o aumento do meu reportório de exercícios. Este permitia fazer a diferenciação e a inclusão ajustada de todos começando, assim, a ver o problema ultrapassado.

Quando os comportamentos dos alunos passavam de meros desvios à tarefa proposta para a indisciplina, então o problema tinha de ser resolvido de outra forma. É verdade que nem sempre as estratégias utilizadas foram as mais acertadas e muitas vezes sentia que estava a solucionar o meu problema (como dizia o professor OE) e não o problema do aluno. Porém, o facto de estar integrada no NE, trouxe novamente benefícios a este nível pois, pude observar nos restantes elementos as estratégias utilizadas por estes e os resultados das mesmas, nos comportamentos dos alunos permitindo, assim, arranjar novas soluções e evitar cometer os mesmos erros.

A superação de todas estas dificuldades só foi possível já perto do final do 2º período momento em que comecei a ser mais assertiva, mais próxima dos alunos (e destes para comigo) e mais disponível para responder às suas necessidades (Sarmiento, 2004). Se é verdade que no início do ano e até esta altura muitas foram as vezes que critiquei a turma nos momentos iniciais e finais da aula, é também verdade que soube reconhecer e valorizar quando as mudanças positivas começaram a aparecer. Finalmente foi possível a criação de um clima positivo de ensino e de aprendizagem.

Devo ainda referir, que a gestão da aula foi uma das dimensões que mereceu maior esforço. Porém, chegar ao fim e obter resultados positivos foi bastante gratificante e veio comprovar aquisição das minhas competências a este nível.

Estilos de Ensino

O sucesso do ensino está dependente da relação harmoniosa existente entre os objetivos pedagógicos e o processo ensino-aprendizagem (Mosston & Ashworth, 2008), ou seja, o que os alunos aprendem na aula depende do que esta lhes proporciona e, consequentemente, depende do professor.

É perante esta realidade que emerge a importância do espectro de estilos de ensino de Mosston e Ashworth (2008) e que tem como objetivo dar as ferramentas necessárias ao professor para que desenvolva um processo que culminará com a autonomia dos alunos em qualquer contexto de ação.

No planeamento do ano letivo (PAT) esperava conseguir implementar os três primeiros estilos do espectro, o estilo por comando, o estilo por tarefa e o estilo recíproco, de forma a

dar início à construção deste processo de aquisição de autonomia dos meus alunos, uma vez que supus que estes se encontravam no momento ideal para tal, face à idade escolar em que se apresentavam (7º ano de escolaridade, 11/12 anos de idade).

Comecei por utilizar o estilo de ensino por comando, ao qual estes já estariam supostamente habituados, e esperando que esta opção me permitisse trabalhar as regras e rotinas definidas no início do ano, até que estivessem interiorizadas.

Numa segunda fase, aproximadamente a meio da 2ª etapa, decidi implementar o estilo de ensino por tarefa nas aulas da matéria de ginástica a fim de ganhar mais alguma liberdade de ação, para intervir junto dos alunos com mais dificuldades e começar a atribuir alguma autonomia nos ritmos de trabalho dos alunos. No entanto, é aqui que surge o problema pois, não consegui que os alunos tivessem a intensidade desejada na realização das tarefas propostas tendo detetado muitos comportamentos fora da tarefa pela maioria dos alunos. Este acontecimento levou à questão: *“porque é que quase nenhum dos alunos está a olhar para a ficha e a tentar fazer o que é indicado?”*. Ao sentir que o estilo utilizado não estava a resultar, decidi falar com o professor OE. O professor alertou para o facto de as rotinas ainda não estarem interiorizadas pelos alunos e para as próprias características da turma que, nas suas palavras, era *“pouco empenhada para a EF”*. O professor OE afirmou, ainda, que os alunos precisavam de saber ajustar adequadamente os seus ritmos de trabalho e, conseqüentemente, a intensidade das suas práticas para puderem ser levados a trabalhar em estilos de ensino progressivamente mais autónomos. Por esse facto, não deveria usar nenhum outro estilo, enquanto tal não se verificasse.

Os problemas com a turma foram crescendo ao longo do 1º e do 2º período apesar de todos os esforços desenvolvidos por mim, pela DT e pelos restantes professores do CT para os ultrapassar. Questiono se terá sido por essa razão, ou talvez porque os alunos vissem o problema da reprovação mais eminente, só no início do 3º período é que começaram a aparecer as melhorias e a superação dos problemas.

Constato que não pude trabalhar consistentemente os estilos de ensino que havia planeado no início do ano e por isso, considero ter sido esta a competência que menos tive oportunidade de desenvolver.

Gostaria de salientar que o estudo autónomo que desenvolvi sobre os estilos de ensino, permitem afirmar, que me sinto teoricamente competente a este nível e penso conseguir aplicar esta prática a outros contextos profissionais em que estou inserida.

4.1.3. Avaliação do processo ensino-aprendizagem

A subárea de avaliação do processo ensino-aprendizagem diz respeito aos métodos e técnicas a utilizar nas suas diferentes formas: Avaliação Inicial, Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa. Desta forma, antes de descrever o processo realizado ao longo do ano, importa esclarecer cada um dos conceitos:

Avaliação Inicial é o processo de diagnóstico e prognóstico das dificuldades dos alunos e das suas possibilidades de desenvolvimento (Carvalho, 1994 as cited in Araújo, 2015).

Avaliação Formativa é *“The process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers, to identify where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there.”* (ARG, 2002 as cited in Araújo, 2015, pp.18), ou seja, a AF centra a sua função na orientação e regulação do processo ensino-aprendizagem.

Avaliação Sumativa é *“The process by which teachers gather evidence in a planned and systematic way in order to draw inferences about their students’ learning, based on their professional judgement, and to report at a particular time on their students’ achievements.”* (ARG, 2006 as cited in Araújo, 2015, pp.18), ou seja, a AS centra a sua função na certificação efetiva das aprendizagens.

O desenvolvimento das competências inerentes a esta subárea estiveram presentes durante todo o ano letivo em harmonia com as orientações delineadas nos critérios e normas de avaliação do DEF expressas no PCEF.

“Os processos e os resultados da avaliação devem contribuir para o aperfeiçoamento do processo ensino aprendizagem, e também, para apoiar o aluno na procura e alcance do sucesso na EF” (Ministério da Educação, 2001; pp.27)

É também expresso no PCEF que a referência fundamental para o sucesso em EF deve espelhar-se na avaliação das três áreas de extensão da EF: atividades físicas (matérias); aptidão física e conhecimentos.

O primeiro momento de confrontação dos alunos com esta subárea ocorreu no 1º dia de aulas de EF da turma. Nesta aula foi apresentado a todos os alunos um documento concebido pelo núcleo de estágio, onde era formalizado explicitamente todo o processo avaliativo para a obtenção de sucesso em EF a que os alunos estiveram sujeitos ao longo de todo o ano letivo. Este documento foi entregue para que tivessem a oportunidade de ler calmamente e de dar a conhecer aos respetivos pais e EE. Solicitei ainda que uma

parte destacável do documento viesse assinada por todos (alunos e EE) como prova do conhecimento destes sobre tal processo.

Este procedimento é destacado por Araújo (2007) quando refere que:

“É no início do ano letivo que se ultimam os documentos que serão distribuídos e divulgados aos alunos e Encarregados de Educação. Se antes era facultativo (apesar de necessário) agora tornou-se obrigatório, por despacho ministerial, divulgar o Currículo e explicitar os critérios que estarão subjacentes à avaliação dos alunos.” (Araújo, 2007; pp.1)

Na primeira aula do 1º período, apesar de ter lido e analisado o documento com os alunos senti que estes não tinham ficado devidamente esclarecidos sobre o assunto, o que ficou evidente no final do mesmo.

Para colmatar esta lacuna e salvaguardar o mais possível os interesses e direitos de todos, no início do 2º período analisei novamente o documento com a turma, salientando os aspetos críticos aí explicitados para cada uma das três áreas e comparando com o que havia ou não sido concretizado no 1º período. Os alunos foram alertados para as consequências negativas do não cumprimento dos critérios apresentados na ficha.

Por sua vez, o primeiro momento formal de avaliação dos alunos correspondeu à 1ª etapa do ano letivo, nomeadamente à etapa de AI. Para a implementação da etapa de avaliação inicial já referi anteriormente que recorri às estratégias e objetivos mencionados no PAI tais como: quais as matérias a lecionar; quais os alunos prioritários; quais as situações a implementar; qual a informação apresentada nas fichas de registo; como preencher corretamente as fichas de registo (Rosado, 2003). Contudo, neste processo deparei-me com numerosas dificuldades que foram, tal como na subárea anterior, antecipadas no PIF: observar todos os alunos garantindo um registo fidedigno; diagnosticar correta e objetivamente todos os alunos; efetuar o registo das avaliações no momento em que acontecem; atribuir um feedback ao aluno em simultâneo com o registo avaliativo do mesmo; promover os momentos de aprendizagem dos alunos e em simultâneo a sua avaliação; entre outras.

Das dificuldades anteriormente referidas a observação e recolha rigorosa de informação foi, sem dúvida, a que mais interferiu no desempenho das minhas funções como professora. Esta dificuldade é mencionada por Carvalho (1994) quando afirma:

“Qualquer que seja o objetivo da avaliação e as decisões daí decorrentes o professor confronta-se com um problema: recolher com o rigor

(pedagógico) e a objetividade possíveis informações que fundamentam as suas decisões pedagógicas” (Carvalho, 1994; pp. 135)

Sendo este o propósito da avaliação inicial, observação e recolha de informação de forma rigorosa para a produção de um diagnóstico e prognóstico ajustados a cada aluno e a todos eles, aquela de onde irão partir todas as decisões tomadas pelo professor ao longo de um ano letivo, torna-se fundamental que este o faça o mais consciente e corretamente possível. Podendo correr o risco de condicionar o trabalho dos alunos nesse ano e seguintes, caso não lhe seja atribua a devida importância. Ao ter consciência desta importância, esta função constituiu-se como a minha maior dificuldade na AI.

Como estratégia para ultrapassar esta dificuldade, referi anteriormente que optei por solicitar a autorização do professor orientador de escola para filmar as aulas de forma a assegurar a recolha de informação necessária a análise e avaliação posterior, libertando-me para uma maior intervenção na aula.

No final da AI, tendo todos os diagnósticos e respetivos prognósticos atribuídos para cada matéria, todos os resultados da área da aptidão física em função da aplicação da bateria de testes do FITescola®, todos os resultados da área dos conhecimentos em função do questionamento e tendo elaborado o balanço da etapa, deveria ter produzido um documento a entregar aos alunos e EE onde constasse os resultados obtidos por cada um em cada uma das áreas.

Se o tivesse feito (logo no 1º período) estaria a possibilitar que os alunos estivessem incluídos no seu processo avaliativo, permitindo que estes tivessem conhecimento dos objetivos e critérios sob os quais estavam a ser avaliados e a permitir também que estes tivessem a noção correta do seu desempenho (Berbaum, 1992, as cited in Rosado, 2003). Iniciei o 2º período com a preocupação de o corrigir o mais rápido possível esta lacuna. Desta forma, todas as informações que disseram respeito ao processo desenvolvido com cada aluno e ao que esperava que o aluno viesse a alcançar no final do ano letivo, foram expressas num documento formal e entregues, quer aos EE na reunião com a diretora de turma, quer aos próprios alunos logo na 1ª aula do 2º período, tendo sido explicado a ambos a importância do que aí era divulgado.

Encerrado o período de AI, iniciei um segundo momento avaliativo com um propósito essencialmente formativo do que foi sendo alcançado pelos alunos nas matérias trabalhadas de aula para aula (AF) e que foi sendo concluído com a necessidade de atribuir uma classificação final (intermédia) a todos os alunos da turma (AS). A classificação

atribuída entre 1 a 5 valores, representa a nota do 1º período e diz respeito ao terceiro momento avaliativo.

Antes de falar sobre o processo de Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa é importante explicar cada um dos conceitos de forma a diferenciar as funções que estes adquiriram no processo ensino-aprendizagem desenvolvido com a turma:

Desta forma a AF teve um carácter formativo continuado e foi a base de todo o processo avaliativo e da implementação das etapas do ano letivo. Com a AF foi também realçada a importância do conhecimento do aluno pelo seu percurso, sendo que toda a turma foi corretamente integrada neste processo. No final de cada UE e terminada cada etapa, solicitei a todos os alunos que refletissem sobre as suas aprendizagens face às competências trabalhadas. Com base nessa reflexão solicitei que preenchessem uma ficha de auto e heteroavaliação.

À-posteriori, realizada a análise das fichas de auto e heteroavaliação, pude verificar que nem sempre o que os alunos pensam das suas competências corresponde à realidade. Tornou-se necessário questionar os alunos, de forma individual e coletiva, sobre as suas perceções de modo a perceber em que se baseavam para tal avaliação e quais os critérios que deveriam ser o alvo concreto da sua avaliação. Este confronto sistemático, entre o que os alunos pensam que sabem e o que realmente sabem, permitiu verificar uma melhoria constante desta capacidade de o aluno se autoavaliar e, consequentemente, um aumento quantitativo e qualitativo do trabalho desenvolvido por cada um na realização das tarefas de aula.

Relativamente às áreas da aptidão física e dos conhecimentos, a AF foi feita com base no empenho e dedicação dos alunos na realização das tarefas propostas e no questionamento regular e sistemático, pelo que o resultado dos mesmos foi formalizado nos momentos de avaliação sumativa dessas capacidades e que disseram respeito à aplicação dos testes do FITescola© (abdominais e vaivém) e aos testes escritos.

Neste ponto importa destacar os resultados bastante positivos obtidos na área da aptidão física. Estes foram conseguidos com o trabalho progressivo nas aulas e que me permitem afirmar que, todos os alunos atingiram a Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF), à exceção de um aluno que apesar de tudo evoluiu bastante.

Para realizar a AS à que compilar os vários registos avaliativos realizados até esse momento e traduzir a distância a que os alunos ficaram dos objetivos estabelecidos à-priori.

Ao longo do ano concretizei três momentos com essa finalidade dizendo respeito a cada uma das classificações finais dos períodos.

À semelhança da AF, também esta foi realizado de acordo com as orientações definidas pelo DEF e expressas no PCEF. Contudo, no 1º período, este processo não foi sentido por mim de forma simples, sendo que me deparei com a falta de coerência do documento, nomeadamente no que diz respeito aos níveis a atribuir às capacidades demonstradas pelos alunos nas matérias lecionadas. Desta forma, no 1º e no 2º período tentei fundamentar devidamente todas as classificações atribuídas, não só com base nessas orientações, como também, com base nos objetivos estipulados para a 2ª e para a 3ª etapas e trabalhados até ao final do 2º período.

Da mesma forma que ocorreu no 1º período, e com o consentimento do professor OE, no 2º período as classificações não seguiram os critérios “à risca”. Algumas das classificações corresponderam a incentivos ou alertas para alunos específicos e, ainda, para colmatar algumas das dificuldades. Recorri também, à análise e reflexão recíproca de todas as minhas decisões com o professor OE, o que possibilitou esclarecer as dúvidas decorrentes de todo o processo.

No final do 3º período, por ser o último e onde não restavam mais oportunidades de aprendizagem, deveria ter sido mais rigorosa no seguimento dos critérios de avaliação do PCEF. No entanto, por não me conformar totalmente com estes e face às conversas que fui tendo com o professor OE, decidi que iria manter a flexibilidade na atribuição das classificações. Sempre que estava em dúvida a nota a atribuir optei por valorizar o aluno atribuindo-lhe o parâmetro superior. Acredito que esta estratégia terá repercussões na motivação e no empenho do aluno para o próximo ano, esperando responsabiliza-lo por manter a meta alcançada.

Neste ponto, importa mencionar que também aqui os alunos procederam à sua auto e heteroavaliação da totalidade do seu percurso, tendo preenchido uma ficha onde puderam expressar as perceções das suas capacidades nas três áreas da EF e, ainda, em parâmetros como a assiduidade, a pontualidade, entre outros. Estes parâmetros, apesar de não estarem integrados na classificação final do aluno de forma isolada, permitiram que estes se confrontassem diretamente com a sua realidade e ponderassem se deveriam ou não melhorá-la (os PNEF definem que estes parâmetros se devem revelar em todas as áreas e matérias, devendo ser avaliados dentro do próprio nível (Ministério da Educação, 2001)).

Foi com base no confronto global das percepções dos alunos com a realidade por mim observada que construí e entreguei em cada período uma ficha individual que lhes permitiu perceber os critérios que sustentaram as classificações finais de que foram alvo.

Por fim, sinto poder afirmar que com a implementação de todas estas estratégias consegui melhorar as percepções de pais e alunos, face a ambos os processos avaliativos, o formativo e o sumativo. Neste percurso, interiorizei as competências que diziam respeito a esta subárea do estágio.

4.1.4. Perceber a Motivação no Processo Ensino-Aprendizagem

Descrito todo o processo de ensino-aprendizagem, as dificuldades sentidas e as estratégias utilizadas para as superar, seria de esperar que a determinada altura fosse capaz de me sentir concretizada. Porém, e apesar de todos os esforços que fiz em conjunto com a DT, com o CT e com os EE, a desmotivação da turma para com os objetivos da escola, e neste caso concreto com a EF, foi uma constante ao longo de todo o ano letivo.

No início deste capítulo Rosado e Ferreira (2009) alertaram para a importância de o professor considerar esta dimensão motivacional no sucesso dos alunos. Então, a dada altura senti a necessidade de me questionar: *O que poderia ou deveria eu, como professora da turma, ter feito para motivar cada um dos alunos em particular e a turma em geral?* Neste subcapítulo irei refletir criticamente sobre tais questões e chegar a conclusões que me permitam evoluir para me tornar uma melhor professora.

Em primeiro lugar importa questionar: *“o que é a motivação?”*.

A motivação é um constructo teórico que permite compreender o comportamento do aluno face a determinado assunto, neste caso face à EF. Só após conhecer as razões pelas quais os alunos escolhem determinadas atividades e nelas persistem com maior ou menor intensidade, o professor poderá escolher eficazmente as estratégias capazes de influenciar a persistência destes (Serpa, 1990, as cited in Martins Junior, 2000; Subramaniam & Silverman, 2007). Desta forma, a motivação é um dos aspetos mais importantes na EF e que o professor tem de encarar nas aulas aplicando, para tal, estratégias que permitam comprometer os alunos desmotivados e sustentar a motivação dos alunos que à partida já se encontravam motivados (Kretschmann, 2014).

A motivação pode ser intrínseca ou extrínseca (Lourenço e Paiva, 2010). Se a motivação do aluno para a prática é intrínseca este concretiza a tarefa apenas pelo prazer, pelo interesse, pelo divertimento e persistência que esta lhe proporciona (Ryan & Deci, 2000 as cited in Hassandra et al., 2003; Lourenço e Paiva, 2010). Por outro lado, se a motivação

do aluno para a prática é extrínseca, este concretiza-a por receio de ser punido, pelo anseio do reconhecimento e da obtenção de recompensas ou, ainda, porque a reconhece como necessária embora não seja do seu agrado (Lourenço e Paiva, 2010; Kretschmann, 2014). Assim, o professor de EF deve tentar procurar estratégias que permitam desenvolver a motivação intrínseca e diminuir ou controlar a motivação extrínseca do aluno para garantir a sua sustentabilidade de forma harmoniosa e duradoura.

Percebido o conceito de motivação, Hassandra et al. (2003) afirmam que, como professores de EF temos um papel crucial sobre a sua promoção, uma vez que os nossos comportamentos podem resultar na estimulação de diferentes direções da motivação (intrínseca ou extrínseca) e, conseqüentemente, em diferentes comportamentos por parte dos alunos. Assim, importa questionar *“como podemos influenciar e controlar a motivação do aluno, uma vez que esta inicia e sustenta os seus comportamentos?”*.

Os fatores que influenciam positiva ou negativamente a motivação dos alunos são: as diferenças individuais (utilidade percebida; orientação para o objetivo; autonomia percebida; aparência física; e competência percebida) e os fatores socio-ambientais (dentro do contexto escolar e fora do contexto escolar) (Hassandra et al., 2003).

Dos vários fatores apresentados, um dos que parece ter maior influencia na motivação do aluno para a EF é a (auto)competência percebida por este (habilidade; feedback dos pares; esforço; participação; conhecimento; performance; classificações; envolvimento desportivo; entre outros) que, por sua vez, pode ser maioritariamente influenciada nas aulas pelo próprio professor (Martins Junior, 2000) e, conseqüentemente, terá maior influencia na motivação e perseverança dos alunos no processo ensino-aprendizagem (Wittrok, 1986; Duda, 1987; Feltz & Petlichkoff, 1983; Roberts, Kleirber & Duda, 1981 as cited in Carreiro da Costa et al., 1998; Carreiro da Costa et al., 1998).

De acordo com Henrique e Januário (2006), *“o comportamento do professor afeta o comportamento do aluno que, em contrapartida, influencia o comportamento e as decisões do professor, bem como as próprias realizações.”*. Na EF os comportamentos positivos do professor para com os alunos estão na forma como este age (e reage) perante estes através da competência, da sensibilidade, do interesse, da amizade, da comunicabilidade e da maturidade (Martins Junior, 2000), mas também, das perceções e expectativas que deixa transparecer, dos feedbacks atribuídos, dos incentivos, dos elogios (Henrique e Januário, 2005), entre outros. Estes *comportamentos* positivos por parte do professor, irão promover os *comportamentos* positivos dos alunos que, desta forma, se perceberão mais competentes e acabarão por demonstrar uma maior motivação (intrínseca) para a

realização das tarefas propostas e, conseqüentemente, uma maior participação efetiva no processo ensino-aprendizagem na EF (Henrique e Januário, 2005; Henrique e Januário, 2006).

Um último aspecto que deve aqui ser referido é a importância do professor estruturar as aulas, para que estas proporcionem aos seus alunos oportunidades de satisfação das suas necessidades de autonomia, competência e de relacionamento social (Hassandra et al., 2003) tendo, ainda, a capacidade de os estimular através de matérias e conteúdos novos e interessantes que influenciem a motivação em relação à EF escolar (Martins Junior, 2000) e que garantam o ecletismo da sua formação (Ministério da Educação, 2001).

Agora que a importância de o professor motivar os seus alunos para o processo ensino-aprendizagem foi apresentada, reconheço que muitas vezes sobrepuj, inconscientemente, as minhas necessidades de *professora estagiária* (para “cumprir as obrigações do estágio”) às necessidades dos alunos, não me preocupando devidamente em perceber as verdadeiras expectativas que estes traziam para as aulas e que quando não as viam alcançadas acabavam por ficar desmotivados e pouco empenhados. Quando tal acontecia, reagia com autoritarismo e falta de entusiasmo o que de aula para aula foi ganhando cada vez mais expressão e influenciando cada vez mais o percurso com a turma.

Reconhecida a importância da motivação, quer no ensino (professor), quer na aprendizagem (aluno), uma vez que os alunos não são meros agentes passivos deste processo e, por isso, não se limitam a cumprir o que “*escrevi no papel*”, mas sim a procurar os benefícios que daí poderão recolher, espero vir a conseguir desenvolver futuramente um trabalho sistemático pela procura e desenvolvimento desta competência.

4.2. Investigar e Inovar para Motivar

De acordo com o Guia de Estágio Pedagógico (2015/2016), o projeto de investigação-ação deve centrar-se num problema existente na escola, sendo avaliada a capacidade de diagnóstico e de inovação em contexto escolar por parte do professor estagiário.

Como definido no PIF, encontrar uma problemática que fosse realmente pertinente e crucial para a comunidade e contexto escolar não se verificou tarefa fácil. O NE começou por identificar possíveis problemas através de entrevistas à diretora do agrupamento, à professora coordenadora da escola, a professores das várias disciplinas e a alunos, através da observação direta do contexto escolar e, ainda, através da análise de documentos (Projeto Educativo, Regulamento Interno da Escola e PCEF).

Dessa análise contextual e documental emergiram vários temas, entre os quais os “*Efeitos da tutoria na melhoria dos resultados escolares e no combate à indisciplina*”, que após discussão entre todos os elementos do NE foi considerado o de maior pertinência e importância para a comunidade escolar do AEPM, nomeadamente da EBGC, onde o NE estava inserido. Verificaram-se os seguintes problemas: a indisciplina, o fraco desempenho escolar, o risco de abandono escolar precoce e a presença de um número cada vez maior de alunos em dificuldades financeiras. Desta forma, a tutoria educacional surgiu como uma estratégia que poderia ter um papel importante na prevenção, mas também na remediação desses problemas, segundo autores como Dinis (2008); Simões e Alarcão (2011, 2014), Cavell et al. (2009); Black, Suarez e Medina (2004); Frison (2012).

Definido o tema que seria investigado, a reflexão do NE provocou a emergência das seguintes questões de partida: (1) *De que forma a implementação de programas de tutoria educacional poderá constituir uma estratégia de ação sobre a melhoria do desempenho escolar, diminuição da indisciplina, prevenção do absentismo escolar?* (2) *Qual a perceção dos atores escolares acerca da Tutoria Educacional e da sua eficácia na resolução dos problemas identificados?* (3) *Como incentivar a participação ativa dos alunos mais velhos, enquanto mediadores?*

Quanto aos objetivos gerais da investigação, estes passaram pelo acesso às perceções de atores escolares como os alunos, coordenadores de departamento, órgãos de gestão intermédia e órgãos de gestão e administração escolar no que respeita à aplicação de tutorias como estratégia de melhoria do desempenho escolar, por um lado, e por outro, incentivar a discussão/reflexão acerca da problemática e da possibilidade de se vir aplicar um projeto de tutoria educacional (entre pares ou entre professor e aluno).

Com o tema, as perguntas de partida e os objetivos definidos foi então possível construir o projeto de investigação-ação. A elaboração de uma calendarização das diferentes etapas, isto é, um “*mapa cronológico das atividades e tarefas a realizar*” (Rosado, 2003), permitiu que todos os passos até à sua conclusão fossem feitos atempadamente, de forma lógica e sequencial, e salvaguardando a qualidade da sua construção.

Na construção do projeto propriamente dito, foram realizados os seguintes passos pela ordem cronológica que se apresenta: 1) recolha e análise das referências bibliográficas pertinentes; 2) definição da metodologia de investigação (amostra, instrumentos de recolha de informação, aplicação dos instrumentos, tratamento dos dados recolhidos com a aplicação dos instrumentos); 3) estabelecimento de contactos com pessoas de referência na área; 4) tratamento dos resultados; 5) apresentação à comunidade escolar; e, ainda, 6)

a construção do documento final do projeto. Todos estes procedimentos foram acompanhados por ambos os professores OE e OF e serão aqui descritos de forma sucinta.

A recolha e análise das referências bibliográficas pertinentes tornou-se necessária para que o NE pudesse ter um conhecimento mais profundo do tema investigado e da linguagem utilizada cientificamente de forma a poder justificar e defender todas as suas ações, nomeadamente no que respeita à construção do instrumento de investigação e das soluções propostas.

Na metodologia do projeto foram definidos os objetivos, a amostra, os instrumentos, os procedimentos e a análise do conteúdo.

Os objetivos específicos definidos para o estudo foram: 1) *Identificar as perceções de elementos dos órgãos de gestão e administração escolar (coordenadores de departamento; coordenadores de diretores de turma, do apoio e gabinete de apoio à disciplina; alunos do 2º ciclo e secundário); 2) Promover a reflexão e discussão acerca da criação de projetos de tutoria educacional e da sua possível influência na opinião pública acerca da organização escolar; na avaliação dos estabelecimentos de ensino; na melhoria das aprendizagens e promoção da escola inclusiva; na prevenção e redução de comportamentos de disciplina; no desenvolvimento da qualidade do ensino na escola; 3) Propor o desenvolvimento de um programa de tutoria educacional na Escola E.B 2, 3 Gaspar Correia, com o objetivo de que este se constitua como uma possível estratégia de melhoria dos resultados escolares, diminuição dos comportamentos de indisciplina e melhoria das relações interpessoais, a médio/longo prazo; 4) Incentivar a transformação, a crítica e a emancipação em relação aos problemas identificados (insucesso escolar, indisciplina, absentismo escolar) através das propostas de ação criadas com base nos resultados do estudo e da discussão com os convidados.*

O processo de amostragem levou-nos à criação de uma amostra criterial (Coutinho, 2015) constituindo-se, deste modo, como uma amostra não probabilística, pelo que os resultados do estudo são apenas representativos das perceções e dinâmicas criadas no contexto em estudo. A amostra foi constituída por 16 sujeitos, reunidos em três grupos distintos em função do cargo/função que desempenhavam: 1) Coordenadores de Departamento, 2) Órgãos de Gestão Escolar (intermédia e administração); e 3) alunos.

A entrevista semiestruturada foi o instrumento selecionado. As características diversificadas da amostra (idade, função/cargo, desenvolvimento cognitivo), levaram-nos a estruturar três guiões distintos, aplicados de forma diferenciada. A forma de aplicação do instrumento foi influenciada pelas funções exercidas pelos indivíduos de cada subgrupo e

por questões relacionadas com a liderança formal, controladas de modo evitar o enviesamento dos dados recolhidos.

O grupo focal foi o método escolhido para aplicar nos subgrupos de coordenadores de departamento e de órgãos de gestão intermédia, enquanto a entrevista individual foi o método escolhido para aplicar aos órgãos de administração e gestão escolar e aos alunos (pelas diferenças nos critérios de inclusão e da faixa etária em que se encontravam).

Após a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, foi realizada a análise dos conteúdos obtidos. Esta análise de conteúdo iniciou-se com a organização e redução dos dados de forma a tornar eficiente a interpretação das percepções dos sujeitos da amostra. Por outro lado, a análise possibilitou o ajuste das categorias previamente definidas, tendo existido alterações neste campo que se fundamentaram com a presença de “padrões de resposta” encontrados nos dados das entrevistas. À redefinição de categorias seguiu-se a interpretação dos resultados fundamentada no cruzamento entre os dados obtidos e as referências teóricas adotadas.

Em paralelo com a construção do projeto foram contactadas duas pessoas de referência na área que contribuíram, quer através da partilha das suas experiências pessoais e profissionais, quer através da disponibilização de documentos de referência que após analisados foram adotados como bibliografia de estudo, suportando cientificamente todo o processo.

O tratamento dos resultados disse respeito ao confronto entre as informações recolhidas com a aplicação dos instrumentos (entrevistas) e as referências bibliográficas utilizadas, tendo o NE chegado à conclusão de que a Tutoria foi uma das possíveis estratégias apontadas pelos participantes no estudo, que poderá contribuir para o cumprimento de quatro dos sete princípios orientadores do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA):

“[princípios orientadores] (1) Melhorar as aprendizagens, atuando precocemente na melhoria dos níveis de sucesso; (2) Promover uma cultura de rigor, de exigência e de responsabilidade atendendo aos princípios de equidade, de justiça e de igualdade de oportunidades; ... (5) Concertar os recursos e as estratégias para o combate à indisciplina promovendo uma cultura de cidadania; ... (7) Rentabilizar os recursos humanos de forma a dar resposta eficaz às áreas de melhoria a implementar.” (Projeto Educativo do AEPM, pp.27-39)

Por outro lado, vem ajudar a suprir uma das áreas de melhoria apresentadas no Relatório da Avaliação Externa do AEPM, elaborado no presente ano letivo:

“Identificação objetiva e na reflexão sobre os fatores de (in)sucesso inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem, em ordem a garantir, de forma sustentada, a melhoria dos resultados académicos (...)” (Relatório da Avaliação Externa do AEPM, 2016, pp.12)

Com base no trabalho desenvolvido e nas conclusões apresentadas, o NE constatou que o estudo realizado tinha condições para superar o problema encontrado. Assim, o NE apresentou à comunidade escolar um projeto de mediação denominado *“padrinho-afilhado”*, a implementar a partir do próximo ano letivo (2016/2017) e que se constitui-o como a estratégia de superação do problema.

Esta apresentação do Projeto de Investigação-Ação à comunidade escolar foi o último passo realizado pelo NE. A realização da sessão ocorreu no dia 27 de Abril de 2016 pelas 14 horas e 30 minutos na biblioteca da EBGC, com uma duração aproximada de 1 hora e 30 minutos e onde o NE contou com a presença de uma das pessoas de referência que se fez acompanhar de três dos seus mediadores (num projeto semelhante), tendo cada um dos quatro intervenientes prestado os seus testemunhos contribuindo, assim, para a melhoria do projeto.

A apresentação teve como público-alvo os professores do AEPM, em especial da EBGC e da Escola Secundária da Portela. A apresentação teve uma parte teórica onde o NE apresentou o trabalho desenvolvido e uma parte prática onde foi possível discutir todo o trabalho com os convidados e com os restantes participantes presentes a fim de melhorar as estratégias propostas e encontrar novas estratégias a incluir. No final da apresentação foram entregues questionários para a avaliação do mesmo e posteriormente analisados.

O número de presentes superou as expectativas e os feedbacks positivos e de aprovação foram gerais entre os presentes, nomeadamente os feedbacks da diretora do AEPM que aprovou o projeto e que se comprometeu a analisa-lo de forma aprofundada com vista à sua possível implementação no próximo ano letivo (2016/2017).

A justificação e a pertinência do projeto de investigação-ação realizado pelo NE ao longo do ano letivo estava então encontrada. No que respeita à minha perceção pessoal resta referir que o grupo trabalhou de forma bastante coesa, sendo discutidas com respeito e cordialidade todas as decisões tomadas.

Esta experiência permitiu desenvolver as minhas competências e capacidades na área da investigação, tornando-me mais habilitada no desenvolvimento das funções como professora que, segundo Martins Junior (2000), deve ser inovadora não só introduzindo novos conteúdos, mas também discutindo, refletindo e modificando o que já existe estando, assim, atenta às alterações da sociedade que, conseqüentemente, irão transformar o aluno e que exigem que o professor também se transforme para o conseguir acompanhar.

Um professor que desenvolva uma sólida formação geral durante a sua formação profissional (em Educação Física) e que durante a sua carreira nunca pare de estudar e de se “*reciclar*” procurando estar sempre atualizado no que respeita às novas teorias sobre como ensinar e motivar o seu aluno, será um professor competente e motivado (Martins Junior, 2000). Caso contrário, se o professor deixar de investir na qualidade e inovação do ensino, verá refletidas as consequências negativas na desmotivação progressiva dos seus alunos, tendo como resultado final o insucesso do processo ensino-aprendizagem.

4.3. A Motivação pela Participação na Escola

De acordo com o Guia de Estágio Pedagógico (2015/2016), pretende-se que o professor estagiário desenvolva competências ao nível do Desporto Escolar, ao nível do envolvimento nas atividades a desenvolver pelo DEF e ao nível da conceção e implementação de uma ação de intervenção adaptada às características e às necessidades específicas da escola.

A este nível foram desenvolvidas várias atividades onde participei ativamente e para as quais tentei promover e motivar a participação dos alunos da escola. Essas atividades são aqui divididas em três subgrupos: 1) a participação no desporto escolar; 2) a participação nas atividades do DEF; e 3) a conceção e implementação de uma ação de formação sobre a Diabetes Tipo I. Estas atividades fora do âmbito das aulas de Educação Física propriamente dito, permitiram um maior envolvimento e integração na comunidade escolar, isto é, junto dos professores do DEF, junto dos restantes professores da EBGC e do AEPM, junto dos funcionários da EBGC e do AEPM, e, ainda, junto da grande maioria dos alunos da escola que nelas participaram.

4.3.1. Motivar através do desporto escolar

De todas as atividades que integrei na EBGC, o DE foi aquela onde tive maior participação e onde o trabalho colaborativo com o NE teve uma maior duração, isto é, decorreu desde o início até ao final do ano letivo.

A integração deste núcleo não foi uma opção de escolha da modalidade a trabalhar. Porém, numa perspetiva formativa, esta “proposta” de trabalhar com o núcleo de ginástica revelou-

se bastante benéfica para as três estagiárias, uma vez que esta era uma das matérias em que sentíamos ter maiores dificuldades de planeamento, condução e avaliação do ensino e em que necessitávamos de desenvolver e aprofundar o nosso conhecimento-base. Nenhuma das estagiárias do núcleo tinha experiência inicial na matéria de ginástica, quer fosse como atleta, quer fosse como treinadora, o que veio aumentar o desafio desta “proposta” e, ao mesmo tempo, criar expectativas de que se revelasse compensadora no final da formação.

Desta forma, aceitámos a “proposta” do professor OE, responsável pelo núcleo de ginástica do AEPM, pelo que durante todo o ano letivo 2015/2016 acompanhámos o núcleo de “Ginástica para Todos”, competência esta que iniciámos durante o 1º período e que desenvolvemos até ao último dia de estágio.

A conceção do Projeto de Desporto Escolar (2015/2016) constitui-se como um documento de apoio e de referência ao trabalho a ser desenvolvido pelas professoras estagiárias no âmbito do núcleo de “Ginástica para Todos” ao longo do ano. Conceber este projeto não foi tarefa fácil e exigiu do NE um grande trabalho colaborativo e autónomo para que resultasse num projeto completo que nos auxiliasse verdadeiramente aquando da necessidade de intervenção nos treinos.

A primeira tarefa prática realizada no âmbito desta competência surgiu da necessidade de publicitar o núcleo de estágio através de cartazes elaborados pelas três estagiárias e aprovados pelo professor OE. Posteriormente à sua aprovação, o professor OE solicitou que os afixássemos nas duas escolas em que os treinos do núcleo iriam decorrer, na EBGC e na Escola Secundária da Portela. Mais tarde, tendo já recrutado alunos suficientes, foi então possível dar início às sessões de treino de ginástica do núcleo.

Referindo-me concretamente aquela que foi a minha participação no núcleo ao longo do ano, tive sempre presente a preocupação de participar de forma ativa e competentemente, o que trouxe enormes benefícios e proporcionou uma grande evolução nas minhas competências de observação, reconhecimento do erro, apresentação de progressões ajustadas, feedback e manipulação ao nível da matéria de ginástica mas, também, nas restantes matérias trabalhadas ao nível da EF nas aulas com a turma do 7º4ª.

A minha participação manifestou-se sobretudo no aquecimento, que foi elaborado e conduzido por cada uma das estagiárias de forma rotativa, e na condução de parte das tarefas a realizar num conjunto de aparelhos e de elementos de solo.

Ao longo do processo ensino-aprendizagem desenvolvido com o núcleo de DE fui aumentando as exigências propostas aos alunos, o que em muito contribuiu para o aumento e a manutenção da motivação do grupo em geral.

Muitas das funções por mim desempenhadas nesta competência foram antecipadas no PIF como dificuldades que iria encontrar. Para as ultrapassar recorri às estratégias aí definidas e ao apoio constante quer do professor OE, especialista nesta matéria, quer do trabalho colaborativo com as minhas colegas de estágio.

Importa salientar que o núcleo de DE participou ativamente em três competições/demonstrações de ginástica: 1) o Sarau Regional na Escola Secundária da Ramada - Odivelas; 2) nas atividades do dia do Agrupamento; e 3) no XII Festival de Ginástica da Portela.

A participação do núcleo em cada uma das três atividades foi bastante aplaudida e reconhecida por todos os que participaram direta ou indiretamente, bem como pelo professor OE e pelas professoras estagiárias (nas quais me incluo) que fizeram questão de valorizar os seus alunos pelo trabalho realizado ao longo de todo o percurso e pelo reflexo desse trabalho na qualidade das suas prestações. Por sua vez, os alunos manifestaram o seu agrado na evolução de que foram alvo e reconheceram o trabalho dos quatro professores (OE e estagiárias) através de feedbacks bastante positivos do que sentiram e vivenciaram com esta experiência.

No que respeita à promoção da motivação é importante referir que para além do que foi aqui apontado, houve ainda o caso específico de aluno da turma do 7^o4^a que participou ativamente no núcleo de DE. Este aluno foi evoluindo e tornando-se mais competente na matéria de ginástica quando comparado com a maioria dos colegas da turma que não participavam no DE. Por essa razão, comecei a utiliza-lo como modelo nas aulas de EF em que lecionei esta matéria na tentativa de motivar os colegas, que acabavam por ser positivamente influenciados por este, querendo aprender tais conteúdos.

Parece correto afirmar, que é possível promover a motivação dos alunos para a EF através da participação no DE onde se promove a prática desportiva de qualidade de uma matéria específica. Se esta participação no DE é voluntária, o aluno que a integra sentir-se-á à partida mais motivado. Será possível ao professor desenvolver com o aluno uma relação de maior confiança e proximidade que permitirá ao primeiro intervir a outros níveis, tais como na promoção da EF, quer junto deste aluno, quer junto dos restantes alunos que tem a seu cargo.

4.3.2. Motivar através da prática coletiva

As atividades do PAA concebidas e desenvolvidas pelo DEF ao longo do ano letivo 2015/2016 foram: 1) o Corta-Mato; 2) o Torneio de Basquetebol 3x3, 3) o Torneio “*Megas*”; 4) o Torneio de Ginástica; 5) o Torneio “*Tribola*”; 6) o Pentatlo; e, ainda, 7) o XII Festival de Ginástica da Portela.

Se nas primeiras duas atividades, corta-mato e torneio de basquetebol 3x3, as participações do NE foram apenas simbólicas, isto é, dar apoio e reconhecimento aos participantes, nomeadamente aos alunos das turmas de cada estagiária, o mesmo não aconteceu nas restantes atividades.

A relação de confiança que vinha sendo estabelecida com o DEF desde o início do ano, permitiu ao NE uma participação ativa nessas atividades desenvolvidas e um grau de liberdade de ação bastante expressivo, tendo o NE desenvolvido funções organizativas e de controlo das atividades: como orientar os alunos, realizar os aquecimentos antes de se iniciarem as práticas e as ajudas durante estas e, ainda, o controlo das mesas de arbitragem dos torneios em conjunto com outros professores do DEF.

Antes de passar à apresentação específica das minhas funções em cada uma das atividades do PAA, existiu um aspeto relevante e que aqui importa salientar.

Logo na preparação para a primeira atividade, o professor OE (como coordenador do DEF) deparou-se com a desvalorização do PAA por parte de vários docentes da escola e que se refletiu na marcação de testes das várias disciplinas para o dia do corta-mato, quando este já havia sido apresentado com antecedência no PAA. Em consequência, é fácil perceber o reduzido número de alunos, nomeadamente do ensino secundário, que participaram nesta primeira atividade e compreender as razões que levaram muitos outros a não participar.

O professor OE, fez sentir a sua indignação junto dos restantes professores do DEF e decidiu expor a situação à diretora do AEPM e em Conselho Pedagógico (CP) alegando que *“se as atividades do PAA não fossem valorizadas por toda a comunidade educativa, então não seriam realizadas pois, tal como as restantes disciplinas, a Educação Física também merece a consideração e o respeito de todos os docentes no significado atribuído à formação integral de todos os alunos do agrupamento”*. Perante os argumentos expostos pelo professor OE, ficou então decidido em CP que o PAA iria continuar a ser aplicado e seria atribuído o devido valor aos dias estabelecidos para a implementação das atividades ficando, assim, restringidas as marcações de testes nesses mesmos dias.

Salvaguardado o aspeto anterior é então possível descrever a minha participação em cada uma das atividades:

No Torneio “*Megas*” desempenhei funções em conjunto com dois dos professores do DEF onde fiquei responsável por controlar a ordem de chegada dos praticantes e a validade das suas prestações.

No Torneio de Ginástica colaborei na montagem do material e na sua disposição pelo espaço durante a fase de preparação, ficando responsável juntamente com um dos estagiários do núcleo da ULHT pelo aquecimento inicial de todos os participantes e pela prestação de ajudas em algumas estações de maior risco.

No Torneio “*Tribola*” integrei a equipa dos professores juntamente com as minhas duas colegas de estágio, tendo disputado as finais de cada modalidade com os alunos do 9º ano (ano de escolaridade mais avançado da EBGC).

No Pentatlo, atividade dedicada única e exclusivamente aos alunos do 2º ciclo, desempenhei funções muito semelhantes com as que havia realizado no Torneio “*Megas*”, tendo controlado a ordem de chegada e os tempos realizados pelos vários participantes.

Por último, importa referir a minha maior responsabilidade no XII Festival de Ginástica da Portela que não fazendo diretamente parte do PAA, é um festival com muita tradição no AEPM e cuja condução e organização cabe diretamente ao professor OE e ao NE do ano em que se realiza. Esta atividade desenvolveu-se no dia 25 de Maio de 2015 no Jardim Almeida Garrett da Portela pelas 18 horas, tendo o NE realizado a divulgação prévia do mesmo junto da comunidade escolar e da população da Portela e Moscavide, através de cartazes expostos em pontos estratégicos e t-shirts oficiais utilizadas pelos responsáveis da sua realização. A divulgação junto dos clubes convidados foi realizada via correio eletrónico pelo professor OE.

O NE contou, também, com o apoio da Junta de Freguesia da Portela e Moscavide e da Câmara Municipal de Loures na cedência do espaço, dos materiais de som e de filmagem, bem como no transporte dos materiais específicos de ginástica entre a EBGC e o local do evento.

Durante a implementação do festival, fui responsável juntamente com as minhas duas colegas do NE, por dispor o material pelo espaço em função da organização das apresentações de grupo para grupo, de controlar o recinto e de dar resposta às necessidades dos participantes e, ainda, por coordenar a demonstração realizada pelo núcleo de DE de ginástica que acompanhei ao longo do ano.

Descritas as atividades importa perceber como promover a motivação junto dos alunos quer pelos próprios professores de EF, quer pelo trabalho colaborativo entre estes e os restantes professores da escola/agrupamento, para que venham a participar cada vez mais e melhor nestas e noutras atividades desenvolvidas pela sociedade em que estão inseridos e, assim, ir ao encontro das seguintes finalidades da EF escolar expressas nos PNEF:

“Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social” e “Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas, valorizando: a iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade; a ética desportiva; a higiene e a segurança pessoal e coletiva; a consciência cívica na preservação de condições de realização das atividades físicas, em especial da qualidade do ambiente.”

(Ministério da Educação, 2001, pp.6)

A meu ver o professor OE deu o primeiro passo no que respeita à promoção da EF e da AF juntos dos docentes do AEPM fazendo-os ver a importância do trabalho colaborativo entre as diferentes áreas de ensino para a formação global dos alunos e futuros cidadãos devidamente integrados na sociedade a que pertencem. Porém, mesmo quando conseguida a aceitação e a colaboração dos restantes professores, a motivação dos alunos para as atividades nem sempre foi a mesma refletindo-se na expressão da participação significativamente diferente entre atividades com diferentes características. Esta acentuada diferença de participantes entre as atividades foi analisada numa das reuniões do DEF onde alguns dos professores defendiam que as atividades com menor número de participantes devem ser mantidas e, para isso, deveriam ser encontradas estratégias que aumentassem ou promovessem a motivação para a participação por parte dos alunos, enquanto outros professores defendiam que as atividades deveriam ser retiradas e que se deveria repetir em cada período letivo as atividades que os alunos mais gostavam e onde aparentemente se sentiam mais motivados (por exemplo o Torneio “*Tribola*”).

Não posso estar mais em desacordo com a segunda opção defendida pois, custa-me aceitar como é possível que os próprios professores de EF ponham de parte a questão da importância do ecletismo na formação dos jovens e, conseqüentemente, a exclusão dos poucos que ainda se sentem atraídos pelas restantes matérias.

Como já referi num outro ponto do relatório, a motivação é a razão pela qual os alunos iniciam e sustentam (Lourenço e Paiva, 2010) os seus comportamentos, no entanto, essa motivação deriva das experiências vividas e da (auto)perceção de competência que o aluno construiu a partir destas. Se as situações vividas promoveram experiências positivas, então as atitudes positivas do aluno perante estas desenvolver-se-ão (Silverman & Subramaniam, 1999). O aluno ao sentir-se competente estará motivado para perante situações semelhantes demonstrar interesse em repeti-las pelo prazer que destas retira. Se, pelo contrário, as situações vividas promoverem experiências negativas, então o aluno desenvolverá atitudes negativas e evitará expor-se a elas novamente (Silverman & Subramaniam, 1999). Contudo, as atitudes podem ser percebidas e modificadas com o tempo se o professor entender as razões que estão por trás destas e der resposta às necessidades apresentadas pelos alunos (Silverman & Subramaniam, 1999) indo, assim, ao encontro da motivação crescente destes.

Desta forma, considero que me encontro do lado dos professores que defendiam a necessidade de encontrar estratégias que possibilitassem a promoção da motivação dos alunos para as atividades em que estes se sentiam inicialmente menos competentes.

Por outro lado, não será mais importante prevenir em vez de remediar? Com isto quero dizer, não será mais importante e eficaz desenvolver as várias competências dos alunos nas idades mais jovens, quando o aluno apresenta maior predisposição para as aprendizagens e superação das dificuldades?

Esta foi uma questão que coloquei nessa mesma reunião afirmando, posteriormente, que se houvesse um trabalho conjunto dos professores do DEF com os PTT, mais objetivo e consistente, guiado por documentos formais construídos com base nos PNEF nos anos de escolaridade mais novos (1º ciclo) onde os períodos críticos para as aprendizagens das várias competências estão emergentes (Gallahue & Donnelly, 2008) então, a meu ver conseguir-se-ia desenvolver a motivação intrínseca desde cedo, em vez de ter de se realizar um trabalho exaustivo na superação da falta de motivação que estes apresentam atualmente, quer para a EF, quer para as atividades propostas pelo DEF.

4.3.3. Motivar através da inclusão

A atividade desenvolvida por mim na EBGC diz respeito a uma ação de formação sobre “Como lidar com alunos com Diabetes Tipo I?”. Esta ação surgiu da necessidade de dar resposta a um problema de saúde detetado na turma logo no primeiro dia de aulas e que diz respeito a dois alunos da minha turma do 7º4ª que apresentavam Diabetes Tipo I. Sabendo da gravidade da situação e dos cuidados que esta requer em especial na EF

tornava-se, então, necessário alertar a comunidade escolar para os cuidados a ter com estes alunos, e prepara-la para estar atenta aos sinais e sintomas, bem como aos procedimentos a realizar caso os alunos viessem a ter um choque hipoglicémico.

A ação de formação foi planeada e concretizada em conjunto com a DT e com uma médica e uma enfermeira da Unidade de Saúde Pública do ACES Loures Odivelas. Esta realizou-se no dia 16 de Dezembro de 2015, pelas 14 horas e 30 minutos na biblioteca da EBGC e teve como público-alvo os docentes da EBGC, em especial do CT do 7^º4^a, e as auxiliares de ação educativa.

Inicialmente só havia previsto a atividade anteriormente descrita. Porém, pareceu-me fundamental sensibilizar a turma para o problema dos dois colegas tentando, assim, que estes se sentissem o mais possível incluídos na turma e evitar o aparecimento de comportamentos discriminatórios. Para tal, numa primeira fase decidi abordar a turma juntamente com a DT, tentando perceber as conceções e as atitudes dos alunos face à Diabetes Tipo I. Numa segunda fase, decidimos criar uma festa de natal onde cada aluno ficou de trazer um alimento ou uma bebida que seguisse as indicações dos dois colegas e que desse a conhecer os seus hábitos alimentares e os cuidados a ter, quer para prevenir o agravamento da doença, quer para lidar corretamente com as suas manifestações.

Ao avaliar a minha intervenção com a DT junto da turma, posso afirmar que quer a conversa inicial, quer a festa de natal e os seus objetivos foram muito bem aceites por todos e nunca detetei qualquer discriminação ou exclusão de qualquer dos dois alunos pelos restantes colegas, tendo os últimos demonstrado uma verdadeira inclusão desses dois alunos.

Considero, portanto, que o reconhecimento e a inclusão destes dois alunos pelos professores e pelos colegas promoveu um clima positivo dentro do espaço de aula e contribui-o desde o início para a motivação destes durante todo o ano letivo.

4.4. O Contributo da Relação Família-Escola na Motivação do Aluno para o processo ensino-aprendizagem

Na Relação com a Comunidade pretende-se que o estagiário desenvolva duas competências em particular: 1) o acompanhamento da direção de turma; e 2) a construção do estudo da turma que lhe foi atribuída no início do ano.

“O Diretor de Turma exerce na escola uma valiosa atividade (...). Este docente constitui um elemento determinante na mediação de conflitos, que não se encerram apenas no recinto escolar, ramificam-se e

multiplicam-se por toda a comunidade educativa.” (Boavista & Sousa, 2013, pp.80)

Pelo motivo acima citado, compreendo facilmente a necessidade de, enquanto professora da turma, criar e manter uma boa relação com a DT a fim de contribuir positivamente para todo o processo de formação do aluno e da turma em geral.

Esta relação entre mim e a DT do 7^o4^a foi estabelecida mesmo antes do ano letivo começar. A este nível, considero ter iniciado e mantido uma relação bastante positiva, tendo recorrido à professora para me auxiliar nas minhas dificuldades com a turma, e tendo sido recebida por esta sempre da melhor maneira. Por sua vez, senti que a professora também reconheceu em mim uma boa capacidade de colaboração e competência, pelo que fui solicitada com frequência para dar a minha apreciação sobre determinados assuntos referentes à turma e para contribuir na superação de diversos problemas desta.

O primeiro trabalho desenvolvido nesta competência prendeu-se com a elaboração do projeto de acompanhamento da direção de turma, que foi concluído e aprovado pela DT no 1^o período e iniciada a sua implementação no princípio do 2^o período. A sua elaboração permitiu-me conhecer a legislação associada às funções e deveres deste cargo, assim como, a sua implementação me permitiu vivenciar experiências sobre o que é ser um DT e tudo o que esse cargo realmente exige no dia-a-dia da vida de um professor.

Tal como expresso neste documento, acompanhei regularmente a DT, sendo que o único momento em que não consegui estar presente foi no horário para o atendimento aos EE. Este horário coincidiu com as aulas das disciplinas complementares ao estágio que integrei na Faculdade. Para colmatar esta lacuna realizei trocas de *e-mails* regulares com a professora, no sentido de ficar a par de todos os problemas da turma e para poder dar o meu contributo na resolução dos mesmos.

Relativamente à presença nas reuniões dirigidas pela professora, CT e EE, posso afirmar que estive presente em todas elas e que a minha participação ativa aumentou progressivamente ao longo do ano letivo. Contribui com estratégias que possibilitaram a superação de alguns dos problemas da turma. Esta minha participação foi valorizada pelos restantes professores do CT e pela DT que me concedeu a oportunidade de conduzir parte de uma das reuniões de EE no final do 2^o período. No final dessa mesma reunião, quer a DT, quer os EE, felicitaram a minha prestação ao longo da mesma e reconheceram as minhas competências para a profissão.

No que respeita à construção do estudo de turma, este surgiu da necessidade de recolher informações que me permitissem um conhecimento mais aprofundado de cada um dos alunos individualmente, quer no que respeita ao contexto escolar, quer no que respeita ao contexto fora da escola, no qual o aluno se insere.

A informação para a sua construção foi recolhida através das fichas de identificação do aluno aplicadas pela DT e pelos testes de autoconceito e sociométrico por mim aplicados nas aulas de EF. Após recolhida toda a informação foi, então, possível formalizar um documento sobre o mesmo. Este documento foi analisado e validado pela DT e, posteriormente enviado por *e-mail* a todos os professores do CT.

O trabalho regular com a DT e o estudo de turma realizado no 1º período tiveram um enorme contributo para a minha intervenção na turma ao nível do processo ensino-aprendizagem. Este trabalho contribuiu para a compreensão e superação de muitas das dificuldades que emergiram nas aulas de EF aquando da implementação de todo o processo.

Se o trabalho colaborativo com a DT permitiu conhecer um pouco melhor as famílias, as suas crenças, perceções, atitudes e comportamentos face à EF, o estudo de turma por mim realizado permitiu um conhecimento mais aprofundado de tais fatores no que respeita aos próprios alunos.

Este conhecimento que o professor deve ter sobre o aluno e suas famílias, foi apontado por alguns autores revelando grande importância para a compreensão das atitudes e das motivações, que cada um dos alunos desenvolve sobre a escola e sobre todo o processo de ensino-aprendizagem a que esta sujeito (Carreiro da Costa et al., 1995; Carreiro da Costa et al., 1998; Silverman & Subramaniam, 1999; Lourenço e Paiva, 2010) e, conseqüentemente, os comportamentos deste durante a sua realização que afetarão positiva ou negativamente a qualidade do processo e seus resultados, como referido anteriormente.

Sabendo que a família, sobretudo os pais, são a primeira fonte de socialização do aluno em qualquer área da sua vida (Carreiro da Costa et al., 1998) torna-se fundamental conhecer a forma como estes vêem a EF na escola. Esta visão dos pais, é muitas vezes construída com base no que foram as suas experiências enquanto alunos e na visão transmitida pela sociedade (Carreiro da Costa et al., 1995). Assim, quando os alunos apresentam atitudes e comportamentos negativos para com a EF, em muitos casos essas atitudes e comportamentos foram transmitidos pelos pais, consciente ou inconscientemente, durante o seu processo de socialização.

É então que surge o papel fundamental da construção e manutenção de uma boa relação entre a família e a escola, onde caberá ao professor arranjar estratégias que o ajudem a reestruturar essa visão negativa das famílias sobre a EF. Desta forma, poderão trabalhar em conjunto para ajudar o aluno da melhor forma possível ao longo da sua formação global para que se venha a tornar um cidadão ativo na sociedade em que se insere.

Ao longo do ano letivo pude, em conjunto com a DT, construir uma relação bastante positiva com os EE. Desde o início, estes mostraram-se disponíveis para ouvir os argumentos de ambas, sobre os seus educandos. No meu caso, devo salientar que os pais, apesar de se mostrarem simpáticos para comigo, se manifestavam um pouco reticentes quanto ao facto de ser professora estagiária e de aparentar uma idade inferior à que realmente tenho. Contudo, através de atitudes positivas e de esforços sucessivos para lhes mostrar a minha competência, fui ganhando a confiança de cada um e conseguindo ter melhores percepções do que pensavam sobre a disciplina de EF e da importância que atribuíam para a formação dos seus educandos.

Dessas conversas durante e após as reuniões pude concluir que a maioria dos pais atribuíam à EF objetivos como: *“é para se divertirem”*; *“para aprenderem desportos”*; *“para serem saudáveis”*; *“para se sentirem bem com o corpo”* entre outros semelhantes que segundo Carreiro da Costa (et al., 1995,1998), refletem uma conceção da EF voltada para a saúde e bem-estar.

Conhecendo as crenças e percepções dos EE sobre a EF, o meu papel foi legitimar a disciplina, tentando reestruturar algumas ideias preconcebidas, no sentido de uma conceção mais voltada para o processo ensino-aprendizagem. Para tal, fui solicitando a sua ajuda no que respeita à mudança das atitudes de desinteresse e comportamentos negativos, que os seus educandos foram desenvolvendo ao longo do ano, não só com a EF mas também, com a escola em geral.

Estes esforços conjuntos dos EE, aliados aos meus e aos da DT, só perto do início do 3º período começaram a surtir o efeito desejado na motivação e empenho crescente dos alunos durante as aulas de EF. Considero poder afirmar ter desenvolvido um trabalho complexo e moroso no estabelecimento de uma relação positiva entre a família e a escola, começando finalmente a revelar-se.

Por fim, considero que noutras condições, isto é, se fosse professora da escola, seria importante acompanhar esta turma e respetivas famílias, durante o seu percurso escolar na EBGC para que ficasse bem enraizado todo o trabalho que iniciei e para que as soluções encontradas fossem devidamente consolidadas permitindo, assim, conseguir atingir aquela

que é a grande finalidade da EF apontada no início da área 1 - organização e gestão do ensino e da aprendizagem.

5. Conclusão

O Estágio Pedagógico que aqui encerro permitiu-me um contacto sistemático com a realidade da profissão docente, tendo obtido inúmeras competências que me permitem agora afirmar como professora.

Durante este ano de estágio apliquei muitos dos conhecimentos adquiridos anteriormente. Tive, também, a oportunidade de adquirir novos conhecimentos, reflexo das inúmeras experiências práticas vivenciadas e partilhadas com o núcleo de estágio, aliados ao trabalho de pesquisa e reflexão, individual e coletiva, que desempenhei relativamente a todas essas experiências.

O ano de estágio superado, permite afirmar que a vida na escola é uma realidade bastante complexa, em constante mudança e que é necessário estar sempre atualizada para conseguir agir o melhor possível em todas as vertentes que, quer esta, quer a sociedade, implicam. Assim, uma vez que estes dois contextos se influenciam reciprocamente, em momento algum poderei considera-los de forma isolada se quiser ser bem-sucedida e reconhecida na profissão.

Para além disso, as experiências que me foram proporcionadas permitiram uma maior consciencialização de tudo o que implica a concretização do papel de professor especialista em EF. Percebi que é necessária uma reflexão constante e sistemática sobre cada uma das dimensões de intervenção pedagógica (instrução; feedback; gestão e organização da aula; clima de aula; controlo da disciplina; entre outras) antes da aula e após a mesma, bem como a capacidade de ajustar essa intervenção durante a própria aula e, assim, garantir a eficácia do ensino nas aprendizagens dos alunos.

Tudo o que a organização e a gestão do ensino implicaram, isto é, todo o trabalho de planeamento, condução e avaliação que tive de desenvolver com a turma do 7º4ª, face à inexperiência inicial, trouxeram à superfície inúmeras dificuldades, mas também a oportunidade de desenvolver as estratégias necessárias a implementar para as superar e para diminuir progressivamente o seu aparecimento. A capacidade de antecipação e de resolução foi aumentando, consequência da aquisição de novas aprendizagens e da reflexão sobre os erros cometidos inexperientemente.

A partilha sistemática com o núcleo de estágio veio tornar todo o meu trabalho mais sustentável e mais rico pois, facilitou a superação dos vários obstáculos encontrados,

assim como, pude também participar e contribuir para o crescimento das minhas colegas de estágio. Para além disso, o professor orientador de escola foi uma das maiores fontes de conhecimento e de promoção de experiências práticas, reconhecendo que este me proporcionou muitas das bases para o meu crescimento autónomo em aula. Por sua vez, o professor orientador de faculdade possibilitou uma aprendizagem mais voltada para a reflexão teórica e para o confronto entre aquele que era o planeamento e a sua expressão real.

A experiência constante e a autorreflexão sobre a mesma, permitiram uma evolução crescente das minhas capacidades. Se no início do estágio seguia o planeamento independentemente dos acontecimentos e necessidades da aula, com a experiência fui sendo capaz de recorrer ao planeamento apenas para guiar os aspetos centrais da aula, ajustando as situações de acordo com as necessidades da turma e dos alunos, de forma a aperfeiçoar a organização e a gestão de todo o processo ensino-aprendizagem.

A capacidade de observar foi a grande dificuldade inicial, mas o conhecimento da turma, das características de cada aluno, das suas necessidades, o estudo autónomo sobre as matérias e o desenvolvimento da capacidade de adaptação, permitiram que conseguisse passar do “*olhar disperso*” inicial em que queria ver tudo, para um “*olhar focado e crítico*” capaz de reconhecer o problema e de recorrer à experiência para o solucionar.

A avaliação continua e sistemática, bem como a sua partilha com a turma, foi essencial para que os alunos percebessem o que se esperava deles e o que deveriam fazer para o alcançar. Para além disso, facilitou o meu relacionamento com a turma na medida em que os alunos reconheciam o meu interesse pelas suas dificuldades e necessidades e recorriam a mim para os ajudar a ultrapassar.

A motivação da turma para a consecução dos objetivos da escola em geral, foi o maior obstáculo com que me confrontei ao longo de todo o estágio. Porém, o trabalho colaborativo com a DT e as famílias dos alunos, possibilitou o início da mudança desta visão por parte dos alunos, considerando importante manter todo este trabalho durante o percurso escolar com a turma nesta escola.

A integração no departamento de Educação Física e a forma como fui recebida pela maioria dos professores, foi bastante positiva e promoveu um suporte de todo o meu percurso. A heterogeneidade da formação dos professores e as modalidades de referência de cada um, revelaram-se essenciais para o esclarecimento de dúvidas e para a aquisição constante de mais e melhores conhecimentos.

Por sua vez, a integração na comunidade educativa, professores da escola, funcionários, alunos e encarregados de educação, bem como a liberdade de ação concedida pelos órgãos de administração e gestão escolar, facilitaram o sentimento de inclusão e pertença e contribuíram para o sucesso do trabalho realizado ao longo deste ano de estágio.

Por tudo o que aqui foi relatado, considero que este ano de Estágio Pedagógico foi essencial para a minha formação profissional e pessoal. Considero, ainda, que como professora estagiária existiu um crescendo de aprendizagem ao longo de todo o ano, tornando-me mais competente na profissão de docente que escolhi exercer e alcançar as bases para me tornar a professora de Educação Física que idealizei.

Muitos foram os obstáculos superados. Porém, existem ainda algumas questões pessoais e pedagógicas que deverão ser aperfeiçoadas, tais como: 1) a transmissão do entusiasmo e de alegria que muitas vezes ficaram absorvidas pela pressão característica da situação em que me encontrava e pelo olhar atento de quem está *“de fora”*; 2) o estudo autónomo relativamente às matérias e critérios de êxito onde prevalecem mais dificuldades, como é exemplo a dança; 3) no que respeita à condução das aulas, deverei continuar a trabalhar o feedback pedagógico e o encerramento do seu ciclo procurando reconhecer o trabalho dos alunos e verificar a consecução do que foi corrigido; e, ainda, 4) ao nível da utilização do espectro dos estilos de ensino que não tive a oportunidade de desenvolver com a turma, mas no qual reconheço a sua importância para a formação de todo e qualquer aluno, permitindo que este seja capaz de vir a produzir o seu próprio conhecimento.

Concluindo, é importante nunca esquecer que a sociedade está em constante evolução e que por essa razão o conhecimento máximo não é alcançável, tornando-se necessário manter uma constante formação, procurando a atualização e a inovação, para conseguir dar resposta às barreiras que irei certamente encontrar.

6. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). Supervisão da Prática Pedagógica. *Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª Edição Revista e Desenvolvida). Coimbra: Rua da Estrela.
- Araújo, F. (2007). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física – Um Olhar Integrado. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121-126.
- Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa, Portugal.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Black, L., Suarez, E. & Medina, S. (2004). Helping Students Help Themselves: Strategies for Successful Mentoring Relationships. *ProQuest Psychology Journals*. 44 (1), 44-54.
- Boavista, C. & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Carreiro da Costa, F., Dinis, J., Carvalho, L. & Onofre, M. (1995). School Physical Education Purposes – The Parents View. In R. Lidor & E. Eldar & I. Harari (Eds.), *Bridging the Gaps Between Disciplines, Curriculum and Instruction* (pp. 181-187). Netanya: Wingate Institute.
- Carreiro da Costa, F., Diniz, J., Carvalho, L., & Onofre, M. (1998). School physical education views: Parents' and students' connections. In R. Naul, K. Hardman, M. Piéron & B. Skirstad (Eds.), *Physical Activity and Active Life Style of Children and Youth* (pp. 152-163). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Cavell, T., DuBois, D., Karcher, M., Keller, T. & Rhodes, J. (2009). Strengthening Mentoring Opportunities for At-Risk Youth. *Policy brief*.
- Coutinho, C. (2015). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática (2ª Edição). Edições Almedina.
- Dinis, C. (2008). Abandono escolar: um caso de estudo em contexto urbano. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos*. Seminário.

- Frison, L. (2012). Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (2), 217-240.
- Gallahue, D & Donnelly, F (2008). Educação Física Desenvolvimentista para todas as Crianças. (4th. Ed), São Paulo.
- Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(3), 211-223.
- Henrique, J. e Januário, C. (2005). Educação física escolar: a perspectiva de alunos com diferentes percepções de habilidade. *Revista Motriz*, 11(1), 37-49.
- Henrique, J. e Januário, C. (2006). A competência percebida pelos alunos, as expectativas do professor e o desempenho académico: como se relacionam na disciplina de educação física? *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6(2), 194-204.
- Kretschmann, R. (2014). Student motivation in physical education – The evidence in a nutshell. *Acta Kinesiologica*. 8, 27-32.
- Lourenço, A. e Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências e Cognição*, 15(2), 132-141.
- Martins Junior, J. (2000). O Professor de Educação Física e a Educação Física Escolar: Como motivar o aluno? *Revista de Educação Física/UEM*, 11(1), 107-117.
- Ministério da Educação (2001). Programa Nacional de Educação Física: 3º Ciclo do Ensino Básico (Reajustado). Lisboa.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. First Online Edition.
- Neto, C. (1998). Desenvolvimento motor e constrangimentos sociais: a importância da educação física no contexto escolar. In C.M.O. (Ed.) *A criança, a escola e a educação física* (pp. 920). Oeiras: C.M.O.
- Onofre, M. (1996). A Supervisão Pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física. In F. Carreiro da Costa, L. M. Carvalho, M. S. Onofre, J. A. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física. Conceções, Investigação, Prática* (pp. 75-118). Lisboa: edições FMH.
- Onofre, M. (2003). Das características do conhecimento prático dos professores de Educação física às práticas da sua formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 26/27, 55-67.

Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didática. In P. Sarmiento, A. Leça-Veiga, A. Rosado, J. Rodrigues, V. Ferreira & L.V. Moreira (Eds.), *Pedagogia do Desporto – Estudos 7* (pp. 27-47). Lisboa: Edições FMH.

Rosado, A. e Mesquita, I. (2009) Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz-Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A. e Ferreira, V. (2009) Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz-Quebrada: Edições FMH.

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e da Observação*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

Silverman, S. & Subramaniam, P. R. (1999). Students Attitude Toward Physical Education and Physical Activity: A Review of Measurement Issues and Outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(1), 97-125.

Simões, F. e Alarcão, M. (2011). A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental de jovens. *Educação e Pesquisa*. 37 (2), 339-354.

Simões, F. & Alarcão, M. (2014). Teachers as School-Based Mentors for At-Risk Students: a Qualitative Study. *Child Youth Care Forum*. 43, 113–133. DOI 10.1007/s10566-0139228-8

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-21.

Subramaniam, P. R. & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 602-611.

7. Documentos Consultados

Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide. (2015). *Projeto Educativo para o quadriénio 2015-2018*. Documento não publicado.

Departamento de Educação Física. (2015). *Projeto Curricular de Educação Física 2011/2015*. Documento não publicado.

Faculdade de Motricidade Humana. (2015). *Guia de Estágio Pedagógico 2015/2016*. Documento não publicado.

Inspeção-Geral da Educação e Ciências (2015) Avaliação Externa das Escolas: Relatório do agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide. Loures: Odivelas. Documento não publicado.

8. Legislação Consultada

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República*, 1.^a série – N.º 79. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.